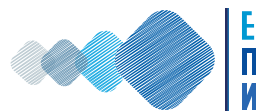


Работни студии



# Како до интегрирано образование во Република Македонија?

2016 Скопје



## КАКО ДО ВИСТИНСКО ИНТЕГРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА?

**АВТОРИ:**

**М-р Башким Бакиу  
Марија Димитровска  
Адмир Брава**

---

## УЛОГАТА НА ЛОКАЛНАТА ВЛАСТ ВО (ИНТЕГРИРАНО) ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

**АВТОРИ:**

**Вонреден професор. д-р Горан Јанев  
М-р Соња Стојадиновиќ  
М-р Анета Смит Гулева**

---

**ДИЗАЈН:**

**Владимир Ѓорѓевски**

**ПЕЧАТИ:**

**ГАЈА ДИЗАЈН**



British Embassy  
Skopje

Оваа публикација беше овозможена со поддршка на Британската амбасада Скопје во рамките на проектот Дијалози за визија кој се имплементираше преку Институтот за европска политика. Наведените мислења во оваа публикација се мислења на авторите и не ги одразуваа секогаш мислењата на Британската амбасада во Скопје

## СОДРЖИНА:

### 4. КАКО ДО ВИСТИНСКО ИНТЕГРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА?

- 4. Апстракт/резиме
- 5. Вовед
- 6. Методологија и цели на истражувањето
- 6. Контекст
- 7. Општествената интеграција и инклузија во Република Македонија
- 13. Децентрализација и образованието
- 13. Улогата на локалната власт во интегрираното образование во Република Македонија
- 14. Анализа на податоците добиени од спроведените интервјуа
- 15. Интервјуа со претставници на секторот на НВО и на претставници од меѓународните организации
- 17. Интервјуа со претставници на родителските совети и на учениците
- 17. Заклучок и препораки
- 19. Користена литература
- 20. Листа на интервјуа

### 21. УЛОГАТА НА ЛОКАЛНАТА ВЛАСТ ВО (ИНТЕГРИРАНО) ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

- 21. Резиме/апстракт
- 22. Вовед
- 24. Преглед на постоечки истражувања и практики
- 24. Правна рамка за функционирање на основното образование во РМ
- 24. Анализа: судска контрола или контрола на судството
- 26. Практики во имплементација на мерки кои овозможуваат интегрирано образование
- 29. Детектирани слабости во имплементацијата на Стратегијата
- 30. Клучни прашања/хипотези
- 31. Методологија
- 31. Анализа
- 36. Заклучоци
- 39. Користени извори

# КАКО ДО ВИСТИНСКО ИНТЕГРИРАНО ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА?

М-рБашким Бакиќ; Марија Димитровска; Адмир Брава

## Апстракт/резиме

Интегрирањето и инклузијата во образовниот процес се покажа како голем предизвик кој требаше да помогне во поголемо заемно запознавање помеѓу заедниците. Но, заради избегнување конфликтни ситуации помеѓу ученици од различни етнички групи, образовниот систем претрпе сегрегација која многу години беше манифестно или латентно поддржувана, со цел да се избегнат конфликтни ситуации помеѓу учениците од различни етнички групи.

Речиси една деценија по усвојувањето на Охридскиот рамковен договор, се пројави признание за потфрлањето на образовниот систем во поглед на развивањето на општествената кохезија помеѓу културно диверзифицираните групи.

Сепак, голем е придонесот на меѓународните организации во полето на интегрираното образование, меѓутоа институциите од централната и од локалната власт треба да креираат политики и програми со цел да се овозможи позитивна интеракција помеѓу учениците од различни етнички заедници.

Целта на ова истражување е да се анализира што досега е постигнато во полето на меѓуетничкото интегрирање на учениците во образованието преку анализа на досегашните студии поврзани со оваа проблематика и преку директно теренско истражување со интервјуа реализирани со релевантни институции од централната и од локалната власт и невладините организации.

Клучни зборови: меѓуетничка интеграција, интегрирано образование, социјална инклузија.

## Вовед

Културната различност во Република Македонија е вградена во темелните одредби на државноста, а нејзината заштита и промоција е поттикната и со процесите на интегрирање на земјата во Европската Унија и во НАТО. Почитувањето на правата на различните етнички групи е гарантирано со Уставот и со законите на Република Македонија.

Гледано низ призмата на демографијата, различностите можат да се користат како предност за Република Македонија. Сепак, општествената интеграција и инклузија се покажаа како предизвик за Република Македонија, која по една деценија постоење како независна држава беше втурната во етнички конфликт помеѓу двете најголеми етнички заедници, македонската и албанската, кој заврши со потпишувањето на Охридскиот рамковен договор и промени во уставното уредување и легислативата во поглед на правата на мнозинските заедници во државата.

Сегрегацијата во образовниот систем долги години беше помалку или повеќе отворено поддржувана, со цел да се избегнат конфликтни ситуации помеѓу учесниците од различни етнички групи. Сепак, како последица на оваа одвоеност се појави продлабочување на разликите и затворање во сопствени терени. Речиси една деценија по усвојувањето на Охридскиот рамковен договор, се пројави признание за потфрлањето на образовниот систем во поглед на развивањето на општествената кохезија помеѓу културно диверзифицираните групи. Претходната констатација за состојбата потврдува дека интегрираното образование преставува актуелна тема за јавна дебата. Во таа насока, најпрво беа идентификувани досегашните имплементирани политики и проекти за реализација на интегрираното образование. Исто така, беше направен преглед на постоечките механизми за спроведувањето на интегрираното образование и се анализираа чинителите, вклучително и националните институции, локалната власт, како и меѓународните организации. Со цел подобро да се идентификуваат различностите и поделбите, како и начинот на имплементација на концептот на интегрираното образование, беа спроведени интервјуа со релевантни чинители кои имаат познававања од оваа проблематика. Беше дискутирано за можностите за реализација на интегрираното образование, улогата на локалната власт, Министерството за образование и наука и другите релевантни институции, како и меѓународните организации.

Во последниот дел од студијата се обработени и се анализирани податоците врз основа на што се понудени определени препораки за реализација на компонентата на интегрирано образование.

## Методологија и цели на истражувањето

Целта на истражувањето претставува анализа на реализацијата на интегрираното образование во Република Македонија, факторите кои влијаат врз процесот или го оневозможуваат неговото спроведување. Понатаму, истражувањето врши анализа на моменталната состојба во доменот на интегрираното образование, факторите кои придонесуваат од аспект на функционирањето, како и улогата на локалната власт со процесот на децентрализација.

Во оваа насока, истражувањето во најголем дел се однесува на проектите и на јавните политики на национално и на локално ниво кои влијаат врз реализацијата на компонентата за интегрирано образование. Други прашања што беа опфатени при реализацијата на истражувањето се:

- Кои се досегашните практики на имплементација на проектите поврзани со интегрирано образование;
- Дали со процесот на децентрализација, општините успешно влијаат врз функционалноста на интегрираното образование;
- Колку меѓународните организации придонесуваат за интегрираното образование;
- Кои се препораките кои можат да се истакнат за подобро функционирање на интегрираното образование.

Овој документ се базира на анализа на документи, на јавни политики и други истражувања преку деск истражување и реализација на интервјуа на терен.

Предмет на анализа беа законски и подзаконски акти, договори, истражувања и извештаи од релевантни домашни и меѓународни организации, како и трудови и истражувања од домашни и од странски експерти.

Интервјуата беа спроведени со претставници на локалната власт во град Скопје, општините Тетово, Куманово, Теарце, како и со претставници на меѓународните организации, претставници на Министерство за образование и наука и на Бирото за развој на образованието.

## Контекст

Интегрираното образование, односно образовниот систем кој ја овозможува, ја негува и ја поддржува инклузивноста и интеркултуралноста помеѓу сите учесници, претставува еден од основните предуслови за развој на општествената кохезија и демократските принципи во мултикултурните општества. Заштитата на човековите права, а со тоа и правата на малцинствата, е директно врзана со зачувувањето на мирот и стабилноста во државите. Следствено, државите имаат обврска да обезбедат учество и да гарантираат еднакви можности за учеството на припадниците на сите малцинства во економскиот, политичкиот и во социјалниот живот во општеството. „Интеграцијата во основа се однесува на исполнувањето на одговорностите кои ги носи суверенитетот, вклучувајќи го и почитувањето на човековите права и обезбедувањето добро и ефективно управување и таа е тесно поврзана со целокупната стабилност на секое плуралистичко општество“ (Насоки од Љубљана за интеграција на разнолики општества со образложение, 2012 година, стр. 3).

Културната различност во Република Македонија е вградена во темелните одредби на државноста, а нејзината заштита и промоција е поттикната и со процесите на интегрирање на земјата во Европската Унија и во НАТО. Почитувањето на правата на различните етнички групи е гарантирано со Уставот и со законите на Република Македонија. Во тој контекст, припадниците на етничките заедници кои не се мнозинство имаат право и можност своето образование да го стекнат на мајчиниот јазик.<sup>1</sup>

Земјите од Западен Балкан (со тоа и Република Македонија) ги имаат ратификувано главните меѓународни конвенции за човечките и малцинските права и се во процес на усвојување на легислативата. Во 2008 година, министрите за образование од земјите од Југоисточна Европа потпишаа заедничка изјава за посветеноста на развивањето на човечкиот капитал во Југоисточна Европа. Оваа изјава претставува „израз на посветеноста во промоцијата на: квалитетот, диверзитетот и рамноправниот пристап до образованието; капацитетите за иновација во образовните системи; и интеркултурните капацитети на образовните институции како клучни предуслови за просперитетот и одржливиот развој на земјите од Западен Балкан и нивната интеграција во ЕУ“ (Spasovski, Ballazhi & Friedman, 2010 година, стр. 10). Сепак, соодветната легислатива не може самостојно да ги надмине препреките кон општествената инклузија и интеграцијата, бидејќи потребно е да се посвети внимание и на структурните и на институционалните бариери. Анализата на нормативната рамка покажува дека Уставот и законите врзани за образованието, содржат провизии за промоција на почит кон различните култури, толеранција и недискриминација. Сепак, фокусот е повеќе на „спречување на дискриминаторските практики отколку на промоцијата на овие принципи“ (Petroska-Beska, Najcevska, Kenig, Ballazhi & Tomovska, 2009 година, стр. 19).

## Општествената интеграција и инклузија во Република Македонија

Општествената интеграција и инклузија се покажаа како предизвик за Република Македонија, која по една деценија постоење како независна држава беше втурната во етнички конфликт помеѓу двете најголеми етнички заедници, македонската и албанската, кој заврши со потпишувањето на Охридскиот рамковен договор и промени во уставното уредување и легислативата во поглед на правата на немнозинските заедници во државата.

Со потпишувањето на Охридскиот рамковен договор беа унапредени некои од правата на етничките заедници кои не се мнозинство во државата. Во сферата на образованието, промените настапија во поглед на високото образование, односно беше предвидено воспоставување на државно високо образование на јазикот на заедницата која сочинува најмалку 20% од вкупната популација. Во поглед на основното и на средното образование, правото на следење настава на мајчиниот јазик, како уставно загарантирано и законски регулирано право, одново беше потврдено со Охридскиот рамковен договор. Сепак, создавањето паралелни високообразовни институции по јазичен/етнички клуч, само ги потврди и ги продлабочи поделбите помеѓу младите генерации чиј национален идентитет беше разнишан од воениот конфликт (Barbieri, Vrgova & Bliznakovski, 2013 година).

<sup>1</sup> Амандман VIII од Уставот на Република Македонија (Амандмани IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII и XVIII на Уставот на Република Македонија (Службен весник на Република Македонија бр. 91 од 20.11.2001 година), 2016 година), член 3 од Законот за основно образование (Закон за основното образование (консолидиран текст), 2016 година), член 4 од Законот за средното образование (Закон за средното образование (Закон за средното образование (консолидиран текст), 2016 година) и член 103 од Законот за високото образование (Закон за високото образование (консолидиран текст), 2016 година)

Сегрегацијата во образовниот систем долги години беше манифестно или латентно поддржувана, со цел да се избегнат конфликтни ситуации помеѓу учениците од различни етнички групи. Сепак, оваа одвоеност како последица имаше зајакнување на стереотипите и на предрасудите кон другиот кај двете најголеми етнички групи. Речиси една деценија по усвојувањето на Охридскиот рамковен договор, се пројави признание за потфрлањето на образовниот систем во поглед на развивањето на општествената кохезија помеѓу културно диверзифицираните групи.

Имплементацијата на правата на заедниците од страна на политичките фактори во државата не создаде поголема интеграција. Напротив, етничките поделби, особено помеѓу помладите се интензивираа, а знаењето за другиот стана анегдотско. Иако на макро ниво, меѓуетничките односи се подобруваа како резултат на институционалниот пристап врзан за имплементацијата на Охридскиот договор, недоволната интеграција на индивидуално ниво се прерасна во долгорочна закана за општествената кохезија (Georgieva, Velkovski & Damovska, 2014 година, стр. 128). Во тој контекст, важно е да се споменат препораките од високите комесари за национални малцинства, според кои е потребно „сегрегацијата во образованието да се избегнува, дури и тогаш кога е создадена од самите заедници на малцинствата, притоа целосно почитувајќи ги образовните права на лицата кои припаѓаат на малцинствата“ (Насоки од Љубљана за интеграција на разнолики општества со образложение, 2012 година, стр. 63).

Поделбата не е формална: учениците од различна етничка припадност во рамките на основното и на средното образование учат според суштински, а не само јазично, различни наставни програми по извесни предмети (на пример, историја) кои се клучни за формирањето на нивниот идентитет и дефинирањето на нивниот однос со останатите членови на општество, од иста или од различна културна припадност. Во рамки на високото образование, формирани се паралелни образовни институции и потполна сегрегација по етнички клуч.

Во 2008 година, високиот комесар за малцински прашања на ОБСЕ поднесе специфични препораки за интеграција преку образованието до Министерството за образование и наука на Република Македонија. Препораките нагласија дека интегрираното образование не завршува со сместување на децата од различни етнички групи во иста училница. Интеграцијата подразбира „демократска и децентрализирана управа на училиштата; интересни и инклузивни учебници; активности надвор од училиштето и деполитизација на наставните програми и учебници, аспекти во кои Македонија заостанува“ (Petroska-Beska, Najcevska, Kenig, Ballazhi & Tomovska, 2009 година, стр. 21).

Во тој контекст, во 2010 година Министерството за образование и наука на Република Македонија изнесе констатација дека и покрај значителниот напредок во сферата на образованието во текот на минатата деценија на полето на образование на мајчин јазик, потребно е коригирање на насоките на развојот, со цел да се избегне засилување на етничките поделби, поддржани од недоволното знаење за другиот и намалената интеракција, како последица на непознавањето на јазикот на другиот. Поради раната возраст на развивање на свесноста за другиот, училиштата имаат исклучително важна улога во негување позитивни чувства и разбирање меѓу различните етнички заедници (Шустерер и Симоновска-Јаначковска, 2010 година).

Со помош од високиот комесар за национални малцинства на ОБСЕ во јануари 2010 година, Министерството за образование и наука и ОБСЕ го донесоа стретешкиот документ „Чекори кон интегрирано образование во системот на образование во Република Македонија“ (2010 година), со цел да се внесат јасни и драстични промени во општиот пристап во образовниот систем во поглед на мултиетничката реалност во општеството. Овој документ претставува клучна појдовна точка во поглед на мерките врзани за интегрираното образование.



Мерките предвидени со Стратегијата предвидуваа реформи и активности во пет сфери на дејствување: интеграција преку активности на учениците надвор од наставата; зголемување на заемното познавање на јазиците кај учениците и возрасните; приспособување на наставните планови, програми и учебници (со посебен акцент на учебниците по историја, географија и учебниците за изучување на јазиците, како и воведување на предметот историја на религиите); обука на наставниците за справување со меѓуетнички прашања; и управувањето на училиштата во децентрализиран контекст (Чекори кон интегрирано образование во образовниот систем на Република Македонија, 2010 година). Управата за развој и унапредување на образованието на јазиците на припадниците на заедниците, како и Бирото за развој на образованието треба да учествуваат во сите предвидени чекори од Стратегијата (Стратешки план на Министерство за образование и наука 2015-2017, 2014 година). Сепак, потребно е да се забележи дека Стратегијата првенствено е фокусирана на улогата на основното и на средното образование во процесите на зголемувањето на општествената кохезија помеѓу културно различните групи, при што документот не доделува никаква улога на високото образование како фактор за интегрирано образование. Силните политички притисоци околу имплементацијата на одредени реформи во основното образование (врзани за изучувањето на македонскиот јазик за учениците кои следат настава на друг јазик) ги стави реформските процеси предвидени со Стратегијата во втор план, а не се предвидени ниту нови иницијативи во новиот Стратешки план 2015-2017 на Министерството за образование и наука (Министерство за образование и наука, 2014 година).

Истражувањето на состојбите на полето на меѓуетничката интеграција од 2012 година, спроведено од Центарот за човекови права и разрешување конфликти, во соработка со Македонскиот центар за граѓанско образование и со Бирото за развој на образованието, констатира дека околу една четвртина од основните и средните училишта во Република Македонија се двојазични или тријазични. Голем број од основните училишта што официјално се водат како двојазични или тријазични не овозможуваат непосреден контакт меѓу учениците што учат на различни наставни јазици. Само 13% од училиштата обезбедуваат во сите наставни години под ист покрив да учат учениците од сите наставни јазици што се застапени во училиштето (Центар за човекови права и разрешување конфликти, 2012 година, стр. 14). Во текот на минатата деценија, бројот на повеќејазични училишта во Република Македонија се намалил од 72 на 63 (Petroska-Beska, Najcevska, Kenig, Ballazhi & Tomovska, 2009 година, стр. 7). Мултикултурната иконографија не е честа појава во училиштата, а доколку е присутна, тогаш најчесто е поддржана главно на јазикот на етничката заедница на која се однесува, што не придонесува за креирање соодветна атмосфера за градење на мултикултурноста на училишно ниво. Констатирано е дека во училиштата со значителен број ученици Роми, не секогаш се преземаат активности за олеснување на нивното интегрирање во училиштето и најчесто недостасува иконографија значајна за етничкиот идентитет на Ромите. Меѓу училишната соработка, која е поинтензивна на ниво на основните училишта, главно се одвива меѓу училишта со ист наставен јазик. Во најголемиот број повеќејазични училишта, нема заеднички часови по ниту еден предмет. Во оние во кои има, тоа е најчесто по предметот физичко образование (Центар за човекови права и разрешување конфликти, 2012 година).

Дополнително, поголемиот дел од наставниците не се соодветно подготвени да работат со деца и родители од различни општествени и културни позадини. Повеќе истражувања го потврдија постоењето на потреба од зголемени компетенции кај наставниците во препознавањето, прифаќањето и во вреднувањето на диверзитетот во училиштата и во поширокото општество и потребата да се работи на развивање на компетенциите на наставниците за надминување на дискриминацијата, исклученоста и онеправдувањето во образованието.

Анализата на наставните планови и програми за реформираното деветгодишно основно образование покажаа дека тие претставуваат соодветна база за имплементацијата и за промоцијата на мултикултурализмот во училиштата (Petroska-Beska, Najcevska, Kenig, Ballazhi & Tomovska, 2009 година). Напредокот се состоеше и во воведувањето на македонскиот јазик за другите заедници од прво одделение<sup>2</sup>; но, воведувањето локални јазици за учениците Македонци е ограничено.<sup>3</sup> Сепак, воведувањето на македонскиот јазик како задолжителен од првото одделение за учениците кои наставата ја следат на друг јазик наиде на силен политички притисок од албанскиот политички блок и не беше спроведено, што ја доведе во прашање имплементацијата на останатите реформски мерки од стратегијата за интегрирано образование.

Наставните програми, особено за предметите образование за животни вештини и изборните предмети содржат образовни цели кои промовираат мултикултурализам и почит кон културните/етничките разлики. Најголеми проблеми се среќаваат кај предметот историја, каде учењето за историјата на другите етнички групи зависи исклучиво од желбата на наставникот. Учебниците поддржуваат етноцентризам. Општо земено, недостасуваат содржини, ликови, слики или автори кои ќе ги запознаат учениците со културата и со традициите на другите етнички заедници и да развијат разбирање за споделените вредности (Petroska-Beska, Najcevska, Kenig, Ballazhi & Tomovska, 2009 година).

На училиштата им недостасуваат капацитети за конструктивно решавање на конфликтите. Ученичките организации формално постојат, но нивната улога е маргинална, не учествуваат во процесот на донесување одлуки, ниту во интернетничкиот дијалог.

Анализата на прирачниците за изведување на наставата по неколку изборни предмети покажа дека кај предметите истражување на родниот крај, нашата татковина, танци и народни ора (Јаневски, Илиќ и Витанова, 2008 година; Апостоловска-Тошевска и Јуруков, 2008 година; Брашнарска и Гиевски, 2008 година), отсутствуваат насоки за промовирање на мултикултуралноста и прифаќањето, на почитувањето и вреднувањето на културните разлики и нивниот придонес кон националниот идентитет.

Општо земено, учебниците поддржуваат етноцентричен став наместо да обезбедуваат подлога за споделен граѓански и национален идентитет. Во поголемиот број случаи, учебниците придонесуваат за развојот на одвоени етнички идентитети (Petroska-Beska, Najcevska, Kenig, Ballazhi & Tomovska, 2009 година).

<sup>2</sup> Од учебната 2009/2010 година, беше предвидено македонскиот јазик да стане задолжителен за изучување од прво одделение од основното образование (како и англискиот јазик) за учениците кои наставата ја следат на друг јазик. Од осамостојувањето до денес, овој предмет се изучува од четвртото одделение.

<sup>3</sup> Учениците кои наставата ја следат на македонски јазик имаат можност да го изберат изучувањето на албанскиот јазик како изборен предмет; изборни предмети се и предметите: јазикот и културата на Власите, јазикот и културата на Ромите и јазикот и културата на Бошњациите

Проблемите во сферата на образованата интеграција, според анализите на Георгиева, Велковски и Дамовска, се однесуваат, пред сè, на:

1. Воспоставувањето паралелни образовни системи, кои придонесоа за просторната дистанца;
2. Фактографското презентирање на традиционалните елементи на другите култури во учебниците и во процесот на наставата; акцентот е ставен на когнитивна аквизиција, при што отсутствуваат процесите на разбирање, вреднување и на почит;
3. Недостиг од училишни активности и активности надвор од училиштето во кои учествуваат младите од различните култури. Досега се преземени минимални напори за подобрување на овие состојби од страна на државните институции;
4. Недостиг од компетенции за интеркултурно образование кај наставничкиот кадар. Кон оваа состојба придонесува и ригидноста на нормативните акти и стандарди кои ги регулираат образованието и наставните планови и програми кои ретко се насочени кон стекнување, промовирање и развивање интеркултурни вештини;
5. Силно влијание на неформалните и на формалните канали на образование (семејството, локалната заедница, верската заедница, медиумите, политичките партии);
6. Недостиг од јасно дефинирани национални и локални цели на образованието. Во таа насока, (зло)употребата на образованието за зајакнување на етноцентризмот може да донесе бројни негативни импликации во иднина;
7. Политичките структури во практика не ги потврдуваат декларираните цели инхерентни на педагошката регулација и на образованието во целина (Georgieva, Velkovski & Damovska, 2014 година, стр. 128-129).

Кога станува збор за мерките и за активностите кои се однесуваат на промоцијата на интегрираното образование во Република Македонија, независно од донесената Стратегија од страна на надлежното министерство, потребно е да се забележи дека најголемиот дел од иницијативите во поглед на овој проблем произлегуваат од заедничките активности на меѓународните организации и на граѓанските организации, додека посветеноста на институциите на системот е занемарлива. Во извештајот на Европската комисија за напредокот на Република Македонија во евроинтеграциските процеси од 2015 година, се препорачува спроведување евалуација на имплементацијата на реформите спроведени во последните десет години и се нагласува потребата од формулирање нов стратешки план „со јасна корелација помеѓу сите реформски процеси и засегнати страни“ (European Commission, 2015 година, стр. 66). Министерството за образование и наука во Стратешкиот план за работа за периодот 2015-2017 година, не предвидува програми кои директно се однесуваат на процесите на образовната интеграција. Посредно влијание можат да имаат програмите за образовна инклузија на маргинализирани групи (пред сè, во склоп на програмата Декада на Ромите) и лицата со посебни потреби, и преку развивањето и поддршката на процесите на децентрализација во образованието (Министерство за образование и наука, 2014 година, стр. 66).

Од аспект на иницијативите од страна на меѓународните институции и на граѓанските организации, како своевиден супститут за мораториумот на реформите од стратегијата за интегрирано образование, во последните неколку години спроведени се повеќе студии, проекти и други активности. Во периодот од 2011 до 2015 година, USAID го реализираше проектот „Проект за меѓуетничка интеграција во образованието“, во соработка со клучните образовни институции и општини и со партнери од граѓанскиот сектор. Проектот има продуцирано неколку студии на случаи за повеќе средни училишта во Скопје и низ другите градови од Република Македонија. Анализите на терен претставуваа плодно тло за изработка на неколку прирачници врзани за различните аспекти на интегрираното образование (заеднички активности во групи со мешан етнички/јазичен состав, демократско учество на учениците итн.), водичи и обуки за мултиетничка интеграција во училиштата.

Во периодот 2012-2013 година, Министерството за образование и наука, со поддршка на амбасадата на Норвешка, го реализираше проектот „Учиме заедно“, кој беше фокусиран на интеграција на учениците од различните култури преку активности надвор од наставата и опфати 70 училишта во 25 општини (презентирани дел од активностите на проектот за интегрирано образование „Учиме заедно“, 2012 година).

Во декември 2013 година, Министерството за образование и наука (МОН) и Заедницата на единиците на локалната самоуправа во Република Македонија (ЗЕЛС) организираа работна сесија за одговорните лица за образование од единиците на локалната власт со наслов „Концепти и практики на интегрирано образование во Република Македонија“ (Концепти и практики на интегрирано образование, 2013 година).

Во 2013 година беше одржана и втората меѓународна конференција посветена на интегрираното образование, со наслов „Интегрирано образование – тренд, тенденција и потреба“, во организација на Нансен Дијалог Центар Скопје. Спроведени се обуки за околу деведесет професори за имплементација на принципите на интегрираното образование во наставниот процес. Еден од заклучоците на конференцијата се однесуваше на растечката етничка сегрегација во образованиот систем во Република Македонија, како фактор кој придонесува за етничката нетрпеливост и дистанца помеѓу младите (Конференција за интегрирано образование за надминување на етничките поделби во училиштата, 2013 година). Во почетокот на месец јануари 2015 година, започна да функционира и Фондацијата за интегрирано образование (Фондацијата за интегрирано образование го одржа првиот состанок на управниот одбор, 2015 година).

Сите досегашни иницијативи ги идентификуваа предучилишното, основното и средното образование како области кои се клучни за иницирање на процесите на приближување на етничките заедници. Треба да се потенцира дека отсутнуваат какви било иницијативи за образовна интеграција во рамките на високото образование. Овој податок е загрижувачки, доколку се има предвид дека етничката сегрегација во високото образование може да ги поткопа позитивните ефекти постигнати во основното и во средното образование. Проблемот на улогата на високото образование во македонското мултиетничко општество е израснат од поширокиот контекст на меѓуетнички односи, особено како проблем на пристап до високото образование на немнозинските групи. Тоа прерасна во најизразен аспект на меѓуетничките тензии, како што пристапот до високото образование беше исполитизиран (Georgieva, Velkovski & Damovska, 2014 година).

Министерството за образование и наука во новиот Стратешки план предвидува неколку мерки кои посредно можат да придонесат кон подобрување на состојбите на полето на образовната интеграција. Имено, планирано е воведување на јазиците на заедниците како изборни предмети на педагошките факултети и на Филолошкиот факултет во Скопје, како и воведување квоти за упис на припадниците на помалку бројните етнички заедници (Стратешки план, Министерство за образование и наука 2015-2017, 2014 година, стр. 64-65). Иако овие мерки можат посредно да придонесат кон интеграцијата на припадниците на помалите етнички заедници, не се очекува да постигнат позначајни резултати на планот на приближување на Македонците и на Албанците, кои во рамки на високото образование се потполно сегрегирани на универзитети по јазичен/етнички клуч, меѓу кои отсутствува соработка од каков било вид. Некаква интеграција има на полето на трет циклус на студии, но таа е прагматична и формална и не претставува израз на суштинско приближување на двете заедници.

При обмислувањето на стратегиите за интеграција во високото образование, значајно е институциите од сферата на високото образование, со нагласување на позитивните практики (мешани кампуси, достапност на курсеви на неколку јазици, дополнителни активности итн.), да ги разберат ограничувањата во концептот на интегрираното образование и да поттикнат „редефинирање на концептот на високото образование, кој е поширок, инклузивен и хуманистички и ги вклучува потребите на поширокото општество, наместо да се концентрира на задоволување на потребите на посебните етнички групи“ (Georgieva, Velkovski & Damovska, 2014 година, стр. 134).

## Децентрализација и образованието

### Улогата на локалната власт во интегрираното образование во Република Македонија

Со процесот на децентрализација, општините се стекнаа со низа обврски и надлежности, приближувајќи ја власта поблиску до граѓаните.

Имајќи предвид дека образованието е важен сегмент во развојот на едно општество, оттука може да се дојде до логична констатација дека процесот на децентрализација ги става општините во позиција на клучни актери во реализација на концептот на интегрираното образование.

Кога станува збор за важноста на локалната власт во процесот на интегрираното образование, дополнителен аргумент е фактот што општините се одговорни за основање, финансирање и за администрирање на основните и на средните училишта (Закон за локална самоуправа, 2002 година). Понатаму, важни субјекти на локално ниво, покрај општинската администрација, се и директорите, училишниот одбор, наставничкиот совет, советот на родителите и клучната засегната страна – учениците. Во таа насока, децентрализацијата подразбира и поттикнување на граѓаните да бидат поактивно вклучени во процесите на донесување одлуки во неколку области, вклучувајќи го и образованието. Сите овие компоненти се исклучително важни за реализација на концептот на интегрираното образование, особено во општините со хетерогена етничка структура.

Од друга страна, пак, и покрај тоа што интегрираното образование претставува глобален тренд, во Република Македонија овој концепт е перципиран како утопистички. Досегашните анализи покажаа дека сите претходни обиди спроведени во ова насока се иницирани од страна на Министерството за образование и наука, без претходна соодветна анализа и консултација со „извршителите“, односно општините, кои имаат продлабочени сознанија за состојбите на терен.

Впрочем, со избегнувањето на пристапот „bottom up“, постои ризик оваа компонента да прерасне во политичко прашање. Во таа насока се движеше и обидот на МОН да ја имплементира одредбата за задолжително изучување на македонскиот јазик од првото одделение за учениците кои наставата ја следат на друг јазик, што наиде на притисок од страна на албанскиот политички блок и како последица ја доведе во прашање имплементацијата и на останатите реформски мерки од стратегијата за интегрирано образование.

Констатацијата во рамките на оваа анализа дека сегрегацијата во образовниот систем долги години била поддржувана со цел да се избегнат конфликтни ситуации помеѓу учениците од различни етнички групи, упатува на заклучокот за растечката криза врзана за напорите за интеграција и посочува на клучното прашање како да се постигне интеграција во услови на недостиг на комуникација.

Имено, досегашните искуства стекнати во процесот на реализација на активности во рамките на интегрираното образование се реализираат на проектно ниво и тие завршуваат со завршувањето на проектите. Оваа констатација се потврди и преку реализацијата на интервјуа во општините кои се опфатени со овој проект.

Понатаму, финансиските средства се покажаа како клучен фактор за реализација на активностите поврзани со интегрираното образование. Општините немаат посебна финансиска ставка за интегрираното образование. Кога станува збор за децентрализацијата, овој процес е проследен со воспоставување механизми за финансирање на општините, што подразбира распределба на наменски средства и преку блок дотации што општините ги користат за активностите во нивна надлежност. Меѓутоа, при подготовка на формулата за блок дотации и преку интервјуата реализирани за потребите на овој проект, се потврди дека не постои посебен „коефициент“ за интегрирано образование и општините не се во можност финансиски да придонесат за овој сегмент.

## **Анализа на податоците добиени од спроведените интервјуа**

Анализата на податоците од спроведените интервјуа со претставниците на локалната власт открива дека реализацијата на активностите коишто се поврзани со интегрираното образование се на проектно ниво, додека општините се јавуваат како реализатори по налог на Министерството за образование и наука. Сепак, учесниците изнесоа неколку согледувања што би можеле да придонесат за функционирањето на интегрираното образование, а кои се поврзани со недостигот на финансиски средства за реализација на интегрираното образование. Кога станува збор за распределбата на финансиите до општините од страна на централната власт, тие се реализираат преку „блок дотации“ за кои не постои посебна ставка во рамките на буџетот за образование, односно средства што би биле наменети исклучиво за развивање или за спроведување на компонентата интегрирано образование. Најчесто, во досегашните практики за реализација на вакви проекти или активности, општините обезбедувале средства од буџетот наменети за активности на невладиниот сектор или, пак, преку соработка со меѓународни донатори. Во таа насока, учесниците укажаа на потребата од воведување посебен коефициент наменет за интегрираното образование, со што би се зголемила одговорноста на локалните власти за реализацијата и преземањето конкретни активности на полето на интегрираното образование.

Мислењата на испитаниците во однос на иницијативите за реализирање заеднички проекти поврзано со меѓуетничко интегрирано образование, покажуваат дека тие секогаш биле иницирани и поддржани од страна на меѓународни донатори, од друга страна, податокот што загрижува е отсуството на одредени училишта при имплементација на овие проекти (претставник од општина Куманово). Сличен пример посочија и претставниците на општина Теарце, во однос на проблемот на промовирање мултиетничка интеграција во образованието.

И ако Теарце како општина го има усвоено во својата програма меѓуетничкото образование како проект, досега само еднаш била иницирана социјализација меѓу учениците во која немало одбив на ученици од сите етнички заедници. Останатите напори и активности се спроведени со поддршка од меѓународните донатори (УСАИД, ОБСЕ).

Соработката со донаторите, претставниците на локалната власт ја оценуваат позитивно во реализација на вакви проекти, но посочуваат дека потребно е сите страни да се инволвираат за заемно познавање, потенцирајќи ги медиумите и политичките партии коишто имаат големо влијание во меѓуетничките односи на локално ниво.

Понатаму, претставниците на локалната власт посочија дека финансиските проблеми со кои се соочуваат општините се најсериозна препрека за оваа политика да стане перманентна. Според мнозинството учесници, досегашните активности поврзани со ова тема, без разлика дали биле реализирани во партнерство со Министерството за образование и наука или, пак, со домашна или со меѓународна организација, престанале со завршување на проектот.

Друг недостаток што беше потенциран при спроведувањето на интервјуата е отсуството на посебен сектор за интегрирано образование во рамките на главниот носител на образовната политика, Министерството за образование и наука. Од друга страна, општините, особено оние што се со хетерогена етничка слика, имаат мали капацитети за менаџирање активности поврзани со интегрираното образование или, пак, се преокупирани со други активности коишто им се наложуваат во рамките на секторот образование во локалната власт.

Меѓу другото, претставниците на локалната власт посочија на оперативна и на системска поддршка при спроведувањето на интегрираното образование, и посочуваат дека покрај заложбите, Министерството за образование и наука треба да даде и јасни насоки за реализација, потенцирајќи дека иницијативите треба да се почнат од училиштата и од општините, а не како проекти од невладините организации, кои како такви, сепак, позитивно придонесуваат.

---

## **Интервјуа со претставници на секторот на НВО и на претставници од меѓународните организации**

---

Анализата на податоците добиени од спроведените интервјуа со припадниците на НВО и на меѓународните организации во поглед на интегрираното образование, упатува на различни перспективи за реализација и за функционирање на интегрираното образование. Тие посочуваат дека имплементацијата на ваквите проекти бара поширок пристап и работа не само со учениците туку и со целокупната јавност, нагласувајќи дека покрај институциите, релевантни чинители претставуваат и родителите, потоа наставниците, политичките партии, медиумите и другите клучни актери со цел да се постигне заеднички интерес и волја. Во однос на финансиите, претставниците на меѓународните организации, исто така, го посочуваат проблемот со недостигот од финансиски средства од страна на општините за реализација и за имплементација на интегрираното образование. Учесниците посочија позитивни примери на реализација на активности во кои како партнери се наметнувале општини (соработка на Нансен Дијалог Центар Скопје од Норвешка со општините Струмица, Петров, Конче, Карбинци, Тетово и Чаир).

Генерално, постои согласност помеѓу претставниците на НВО и на локалната и централната власт дека политичките партии се релевантен фактор што може многу да придонесе во поглед на интегрираното образование. Според претставникот на Нансен Дијалог Центар Скопје од Норвешка, оваа организација континуирано работи во Република Македонија во насока на имплементација на концептот на интегрираното образование. Тој посочи неколку примери на добри практики и работа со родители и со локални лидери, наведувајќи го примерот во општина Јегуновце.

Нансен Дијалог Центар Скопје во рамките на својата програма развива и модел на интегрирано образование чијашто визија е „образовен модел кој ги негува, поттикнува и ги интегрира мултиетничките вредности, двојазичноста, и ги промовира и ги поддржува партнерските односи помеѓу учениците, наставниците и родителите, го поттикнува вклучувањето на заедниците преку воспоставување хармонични односи, кои се темелат на почитување на разликите“. Поврзано со оваа програма, претставникот на Нансен Дијалог Центар Скопје посочи дека во рамките на овој модел функционираат програми за ученици, за родители и програма за наставници. Потоа вели дека преку оваа програма се инвестира и во училиштата во коишто се подобруваат условите за работа, се трансформираат во мултифункционални училишта со цел да има квалитетна редовна наставна и активности надвор од наставата за да се иницира подобра комуникација помеѓу кадарот на училиштето и родителите.

Понатаму, во рамките на програмите на Нансен Дијалог Центар Скопје постои и центар за тренинг што нуди практична обука за моделот на Нансен на интегрирано образование, чијашто посветеност е да обезбеди професионален развој на наставниците, професорите, педагозите, психолозите, просветните инспектори и раководителите на училишта.

И Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО) е организација чијашто мисија е да изготви образовни програми и да им обезбедува услуги на образовните и на другите јавни институции. Од досегашното постоење, спроведувале голем број проекти коишто директно се поврзани со интегрираното образование. Претставникот на МЦГО посочи дека работат двонасочно и со училиштата и со институциите, и според него неопходен е ваков пристап од причина што бара согласност од многу различни страни. Позитивна е оценката и соработката со националните институции надлежни за спроведувањето на интегрираното образование, истовремено и досегашните активности во рамките на проектите реализирани со општините. Според него, предизвиците се секојдневни, а на прашањето како гледа на интегрираното образование по неколку години, претставникот на МЦГО посочи дека интегрираното образование го гледа како процес којшто се поддржува од државата, општините, медиумите и од целото општество, посочувајќи дека процесот бара поддршка од сите страни.

Големо достигнување на МЦГО е фактот што проектот за меѓуетничка интеграција во образованието се наметна како политика на институциите, што подразбира дека ќе се поддржи оваа политика и понатаму.



## **Интервјуа со претставници на родителските совети и на учениците**

Прегледот на мислењата на претставниците на родителските совети и на учениците во однос на интегрираното образование, покажува подготвеност кај нив за соработка и развивање било какви активности во однос на интегрираното образование.

Што се однесува до родителите, претставникот од советот на родители при СУГС Цветан Димов Скопје, е за секаков вид соработка помеѓу децата од различните заедници. Според нив, најголеми проблеми се политиката и политичкиот дискурс на политичарите. Децата, а тука и меѓуетничките заедници се жртви за желбите на политичарите за гласови. Секогаш кога доаѓаат изборни кампањи, има инциденти помеѓу учениците. Сличен став има и член на советот на родители од основното училиште во општина Сарај, а според него за да се има успех во подобрување на меѓуетничките односи преку интегрираното образование, политиката треба да стои настрана, бидејќи честопати политичарите кога им е потребно ја „загреваат“ реториката, којашто има влијание кај младите. Ако сакаме да имаме успех, политиката треба да стои настрана.

Од друга страна, и претставник на унијата на учениците средношколци покажува дека постои волја за имплементација на интегрираното образование кај засегнатите страни (учениците). Досега тие учествувале во проекти со тематика за меѓуетнички соживот, коишто биле поддржани и од страна на институциите и од страна на домашните и меѓународните организации и за унијата не е проблем оваа политика да биде перманентна и поддржана како политика на Министерството за образование и наука.

Кога станува збор за имплементација на политиките за подобрување на интернетничкиот соживот во доменот на образование преку компонентата интегрирано образование, учениците се подготвени да бидат актери, но, сепак, главниот збор го има Министерството за образование и наука, кое треба да иницира такви политики. Во оваа насока, учениците дејствуваат според насоките од училиштата и од политиките на институциите.

## **Заклучок и препораки**

Поаѓајќи од фактот дека македонскиот образовен систем во голема мера е сегрегирани од етнички аспект, особено основното и средното образование, во овој труд се обидовме да идентификуваме дел од политиките коишто постојат на централно ниво, како и можноста што ја дава децентрализацијата, коишто се однесуваат на спроведување на политиките на интегрирано образование. Во таа насока, истражувањето беше фокусирано на анализа на постоечките политики и обиди, спроведени од националните институции, како и можноста што ја дава децентрализацијата со новите надлежности во образованието. Во тој контекст, беа спроведени интервјуа со претставници на централната власт, претставници на локалната власт, претставници на невладините организации и на меѓународните организации, коишто спроведуваат проекти на тема интегрирано образование, членови на родителски совети, наставници и ученици. Анализата и обработката на интервјуата посочуваат кон следниве заклучоци:

Дел од интервјуираните за потребите на оваа анализа истакнаа дека функционирањето на интегрираното образование досега е спроведено со помош на проекти поддржани од страна на меѓународните организации, а според тоа што го истакнаа испитаниците и претставниците на локалните власти, сето ова се сведува само на проектно ниво и престанува во моментот кога завршува проектот, а не постои пречка ниту кај учениците ниту кај родителите за применување на политиката на интегрирано образование.

Понатаму, истражувањето поставено во оваа анализа укажува на тоа дека македонскиот образовен систем се карактеризира со сериозни недостатоци и планови за имплементирање на компонентата интегрирано образование. Имено, честопати политиката има големо влијание во спроведувањето вакви политики и, генерално, ја оддалечува можноста за кохезија помеѓу учениците од различните етнички заедници.

- Во овој контекст, политичките актери на централно и на локално ниво можат да бидат промотори на интегрираното образование, и сепак, се главни актери на закочување на интегративните политики.

- Во таа насока, неопходно е да се преземат конкретни мерки за спроведување на политиките на интегрираното образование, со што би интегрирале учениците од различните етнички заедници и би се промовирал соживотот, заемните вредности, дијалогот и толеранцијата. Од тие причини, во оваа анализа се определени препораки коишто се однесуваат на подобрување на образовните политики за интегрираното образование.

- Државата да помогне на институциите на локалната власт, каде што постои можност да се промовираат училиштата каде би се спровела наставата на различни јазици.

- Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието да воведат програми и часови за запознавање на културата на етничките заедници и мултикултурното разбирање, особено во основното образование.

- Зајакнување на образовните институции, во кои учениците би имале допирни точки и надминување на актуелната сеграгација помеѓу учениците, особено во средното образование.

- Да се промовираат интегрирани образовни институции со цел учениците од различните етнички заедници да посетуваат настава во иста училишна зграда.

- Министерството за образование и наука да промовира часови или образовни активности во коишто наставата ќе се посети од ученици од различни етнички заедници.

- Да се подготват наставни програми за промовирање на различностите, мултикултурализмот и на толеранцијата.

- Прецизирање на механизмите за промоција на принципите на почит, толеранција и прифаќање во легислативата врзана за образованието на сите нивоа;

- Задолжителни содржини кои се однесуваат на продлабочување на сознанијата за другите и промоција на интеркултурализмот во наставните планови и програми (на пример, предметите историја, мајчин јазик, нашата татковина, народни танци и ора, истражување на родниот крај за основно образование);

- Воспоставување механизми за обука на наставничкиот кадар во рамки на формалното образование и механизми за евалуација на примената на овие сознанија во воспитно-образовниот процес;

- Воспоставување механизми за промоција на учењето на јазикот на другиот (натпревари и стипендии) во основното и во средното образование, задолжителни часови за изучување на јазикот на другата заедница.

- Продолжување на промоцијата на соработката помеѓу наставниот кадар и училиштата кои наставата ја реализираат на различни јазици (активности надвор од наставата, заеднички екскурзии и прослави);

- Во повеќејазичните училишта да се избегнуваат физичките бариери помеѓу учениците од различни култури (учење во различни објекти, различни смени и слично);

- Креирање паралелки во кои наставата би се одвивала двојазично или тријазично;

- Политиката на интегрирано образование да се менаџира од страна на општините кои имаат продлабочени познавања за состојбите и за проблемите на локално ниво;

- Министерството за образование и наука да формира посебни ставки на интегрирано образование при распределба на финансиските средства преку блокдотациите;

- Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието треба да преземат мерки за отстранување текстови и учебници кои создаваат стереотипи и предрасуди;

-Општините со хетерогена етничка средина да добиват повеќе финансии со цел да промовират интегрирани училишта и да ја реализираат компонентата на интегрирано образование во училиштата

-Во сферата на високото образование, да се воспостават механизми за промоција на соработката помеѓу универзитетите кои изведуваат настава на различни јазици (заеднички научно-истражувачки проекти, научни конференции и сл.).

## Користена литература:

Barbieri, S., Vrgova, R. & Bliznakovski, J. (2013). Overcoming Ethnic-Based Segregation: How to Integrate Public Schools in Macedonia and Bosnia and Herzegovina.

European Commission. (2015). The Former Yugoslav Republic of Macedonia: Report 2015.

Georgieva, L., Velkovski, Z. & Damovska, L. (2014). The Role of Higher Education in Fostering Intercultural Dialogue and Understanding in a Multiethnic Society - The Case of the Republic of Macedonia. International Journal of Education and Research, 125-136.

Petroska-Beska, V., Najcevska, M., Kenig, N., Ballazhi, S. & Tomovska, A. (2009). Study on multiculturalism and inter-ethnic relations in Education. Skopje: UNICEF Office.

Spasovski, O., Ballazhi, S. & Friedman, E. (2010). Mapping and Practices for the Preparation of Teachers for Inclusive Education in Contexts of Social and Cultural Diversity: Former Yugoslav Republic of Macedonia Country Report. European Training Foundation.

Амандмани IV, V, VI, VII, VIII, IX, X, XI, XII, XIII, XIV, XV, XVI, XVII и XVIII на Уставот на Република Македонија (Службен весник на Република Македонија бр. 91 од 20.11.2001 година) (2016 година, февруари 6). Повратено од

file:///C:/Users/APOSTOL/Downloads/Amandman%20IV,%20V,%20VI,%20VII,%20VIII,%20IX,%20X,%20XI,%20XII,%20XIII,%20XIV,%20XV,%20XVI,%20XVII%20i%20XVIII\_20112001%20(1).pdf

Апостоловска-Тошевска, Б. и Јуруков, И. (2008 година). Прирачник за наставата по изборниот предмет нашата татковина: основно образование. Скопје: Биро за развој на образованието.

Брашнарска, С. и Гиевски, И. (2008 година). Прирачник за наставата по изборниот предмет истражување на родниот крај. Скопје: Биро за развој на образованието.

Закон за високото образование (консолидиран текст) (2016 година, февруари 6). Повратено од Министерство за образование и наука: <http://www.mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-za-visoko-2015.pdf>

Закон за основното образование (консолидиран текст) (2016 година, февруари 6). Повратено од Министерство за образование и наука:

<http://www.mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-za-osnovno-20155.pdf>

Закон за средното образование (консолидиран текст) (2016 година, февруари 6). Повратено од Министерство за образование и наука: <http://www.mon.gov.mk/images/documents/zakoni/zakon-za-sredno-2015.pdf>

Закон за локална самоуправа (консолидиран текст) (2002 година, јануари 29):

[http://aa.mk/WBStorage/Files/Zakon\\_lokalnata\\_samouprava.pdf](http://aa.mk/WBStorage/Files/Zakon_lokalnata_samouprava.pdf)

Јаневски, В., Илиќ, Б. и Витанова, А. (2008 година). Прирачник за наставата по изборниот предмет танци и народни ора. Скопје: Биро за развој на образованието.

Конференција за интегрирано образование за надминување на етничките поделби во училиштата (2013 година, декември 2013). Повратено од Нансен Дијалог Центар Скопје: <http://ndc.net.mk/index.php/mk/ndc-skopje-vo-mediumite/614-konferencija-za-integrirano-obrazovanie-za-nadminuvanje-na-etnickite-podelbi-vo-ucilistata>

Концепти и практики на интегрирано образование (2013 година, декември 30). Повратено од Заедницата на единици на локална самоуправа на Република Македонија: <http://www.zels.org.mk/Default.aspx?newsArchive=9bdd77e8-15ae-408e-bd8e-d83df756b3a7&ln=3&year=2013>

Министерство за образование и наука (2014 година). Стратешки план Министерство за образование и наука 2015-2017. Скопје: Министерство за образование и наука.

Министерство за образование и наука на Република Македонија (2010 година). Чекори кон интегрирано образование во образовниот систем на Република Македонија. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

Мирасчеива, С. (2010 година). Прирачник за наставата по изборниот предмет етика во религиите. Скопје: Биро за развој на образованието.

Насоки од Љубљана за интеграција на разнолики општества со образложение (2012 година). Висок комесар за национални малцинства на ОБСЕ.

Презентирани дел од активностите на проектот за интегрирано образование „Учиме заедно“ (2012 година, декември 22). Повратено од A1on.mk: <http://a1on.mk/wordpress/archives/76431>

Фондацијата за интегрирано образование го одржа првиот состанок на управниот одбор (2015 година). Повратено од Foundation for Integrated Education: <http://f4ie.org/mk/fondacijata-za-integrirano-obrazovanie-go-odrza-prviot-sostanok-na-upravniot-odbor/>

Центар за човекови права и разрешување конфликти (2012 година). Истражување на појдовната состојба во врска со меѓуетничката интеграција во образованието.

Шустерердер, Ј. и Симоновска-Јаначковска, Е. (2010 година). Возраст, контакт, перцепции: како училиштата ги оформуваат односите помеѓу етничките заедници. Скопје: Мисија на ОБСЕ во Скопје.

## Листа на интервјуа

- 1.Интервју со Даниела Захаријева, одговорна за сектор образование при град Скопје;
- 2.Интервју со Жика Атанасовски, одговорен за сектор образование во општина Куманово;
- 3.Интервју со Исен Асани, градоначалник на општина Теарце;
- 4.Интервју со Бесим Алиу, директор на ОУ Кирил Пејчиновиќ, Теарце;
- 5.Интервју со Мухамед И., директор на секторот за образование во општина Теарце;
- 6.Интервју со Теута Даути, наставничка по англиски јазик, учесник во проекти за МИО;
- 7.Интервју со Георге Николов, Министерство за образование и наука, заменик претседател на работната група за меѓуетничко образование при МОН;
- 8.Жанета Чонтева, Биро за развој на образование, член на работна група за меѓуетничко образование при МОН;
- 9.Интервју со Ахмед Казими, директор на секторот за општи работи при општина Тетово;
- 10.Интервју со Небојша Мојсошки, кординатор на проектот за меѓуетничко образование при МЦГО;
- 11.Интервју со Јасир Асани, ученик, претседател на унијата на ученици при СУГС Цветан Димов Скопје;
- 12.Интервју со Ветон Зеколи, проект менаџер во Нансен Дијалог Центар Скопје;
- 13.Интервју со Фидан Алиу, член на родителски совет при основно училиште во општина Сарај;
- 14.Интервју со Екрем Кадри, претставник од советот на родители при СУГС Цветан Димов Скопје.

# УЛОГАТА НА ЛОКАЛНАТА ВЛАСТ ВО (ИНТЕГРИРАНО) ОБРАЗОВАНИЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Вонреден професор. д-р Горан Јанев; м-р Соња Стојадиновиќ; м-р Анета Смит Гулева

## Резиме/апстракт

Постојниот систем на образование во Република Македонија е целосно сегрегирани и води кон понатамошна и продлабочена општествена поделеност. Оваа опасност е утврден факт и со цел за надминување на овој проблем изготвена е, и со години веќе се спроведува Стратегија за интегрирано образование на национално ниво. Поставеноста на образовниот систем е високо централизирана и со тоа ја придушува евентуалната само-иницијативност. Дополнително, од најодговорните лица кои треба да ги спроведуваат програмите - наставниците, овие програми се гледаат како уште едно наметнување дополнителни обврски за кои тие не се наградени, а им се заканува и опасност доколку не ги исполнуваат. Мотивациската слабост која е идентификувана при ова истражување е присутна и кај родителите кои не се соодветно вклучени, односно сè се сведува на институционалните претставници. Понатаму, постојниот институционален приод ги реификува и зацврстува етничките поделби со тоа што директно се обраќа на некакво интегрирање, претпоставувајќи ја, и со тоа потенцирајќи ја, постоечката разлика. Така тешко ќе се надмине поделбата.

Идентификувајќи ги овие структурни и системски слабости, понудениот приод ја поттикнува самоиницијативноста. Со тоа обезбедува вклученост и ангажираност на само-поттикнати чинители, наместо да се потпира на наметнати иницијативи. Темите кои ја поттикнуваат универзалната хумана димензија ги надминуваат и пренебрегнуваат етничките исполитизирани проблеми. Препознаените и развиени програми од самите непосредни чинители ветуваат истрајност, оригиналност и целосна вклопеност во специфичните локални окружувања. Одржливоста на ваквите вон-наставни активности е далеку повеќе ветувачка отколку интегративните програми наметнати од горе. Самиот приод се залага за инклузивно образование кое ќе креира отворени и самосвесни граѓани, а не интегрирани политички субјекти кои се принудени да ја прифатат етничката категоризација. Еколошката, солидарната, хуманата и социјалната компонента е поттик за активно и будно граѓанство кое своите проблеми не им ги делегира пасивно на некакви отуѓени центри на моќ, туку самоиницијативно ги решава и надминува.

## Вовед

Образованието во Република Македонија, од една страна, ги задоволува потребите за зачувување на јазичните и идентитетските потреби на поголемите етнички заедници во земјава, истовремено создавајќи јаз помеѓу нив. Училиштата се или целосно издвоени или учениците се издвоени во различни смени и секако, одат во одвоени одделенија. Вака уредениот образовен систем е извор на поширока општествена сегрегација (Барбиери, Вргова, Близнаковски, 2013: 3). Оваа констатација не е никакво откритие. Ова одамна се знае и во подолг временски период се преземаат мерки за надминување на сегрегацијата. Спротивно на сегрегација е интеграција и оттаму не треба да изненадат разните мерки и политики, како и стратегии за интегрирано образование. Поновите и некои од актуелните програми кои се применуваат ќе бидат споменати малку подолу. Би сугерирале дека далеку посоодветен термин е „инклузивно“ образование, бидејќи инклузивноста претпоставува еднаквост и еднакви можности, а не поделеност која дополнително би се интегрирала. Нејсе, никакво откритие не е ниту сознанието дека овие мерки не ги даваат посакуваните резултати, барем не во некоја општоприфатлива мерка. Затоа, нудиме модификуван пристап на некои од преземените мерки, но пред сè пристап кој бара минимално централизирање и управување одозгора, и најважно од сè, доколку проработи, истото ветува само-одржливост на подолг рок. Ефектите би биле секако посеопфатни од интегрирано образование и би придонеле до поинтегрирано општество.

Клучниот елемент на нашиот пристап е тоа што не го ни споменува ниту глорифицира и мистифицира интегрираното образование. Интегрираноста не се постигнува преку зборување за неа, туку преку интегрирачка пракса. Оваа пракса, доколку повеќе ќе го избегнува интегрирањето на некакви замислени, реификувани, етнички заедници, како цел, дотолку повеќе ќе се приближува кон целта. Наместо намерно смислени интегрирачки содржини, се нуди навраќање на универзални теми, сеопшти проблеми, и општочовечки интереси. Надминувањето на фиксираните идентитети е возможно доколку се прифати комплексноста и слоевитоста на различностите кои егзистираат не само во реификуваните групи и категории, туку доколку се прифати дека различностите се содржани во секој поединец (Bodenhausen, 2010). Истакнувајќи ја важноста на низа нерешени и горливи прашања од нашето општествено и природно окружување, и посочувајќи ја можноста за преземање директни лични, но здружени, чекори за нивно подобрување, ќе овозможиме учениците, родителите и наставниците да се потсетат на универзалните човечки вредности. Давајќи им можност да се само-организираат и да остваруваат промени, ќе им помогне и да се подослободат од партиските идентитетски стеги. Македонија е земја во која етнонационализмот е доминантен политички двигател и манипулацијата со фиксираните исполитизирани идентитети е неопходна за опстојување на овој систем. Поттикнувајќи ја свеста и активизмот кај најмладите, во соработка со нивните родители и наставниците, ќе ги детронизира етничките теми и нивната политизираност, ќе придонесе за надминување на артифициелните поделби, и ќе ги предочи насушните потреби за заедничко делување.

Како основа на понудениот пристап ја земаме теоријата на контакт или „контакт хипотезата“ која веќе половина век се развива, пред сè во научната област на социјалната психологија (Pettigrew, Tropp, 2006; Hewstone, 2009). Надградувајќи го првичниот увид на Џорџ Алпорт (Природата на предрасудите, 1954) кој го постулира проблемот на стереотипизација и предрасуди во човечката интеракција уште кон крајот на 1950-те, оваа дисциплина ја разработува, преиспитува и истражува претпоставката дека контактот помеѓу припадници на различни категории луѓе доведува до нивно поголемо взаемно разбирање и прифаќање на различностите. Поновите истражувања кои ја рафинираат теоријата на контакт покажуваат дека влијание на надминување на предрасудите има и односот на моќ, односно општествениот статус (Henry, Hardin, 2006).

Попрецизно, припадниците на групата со повисок статус потешко ги менуваат своите ставови. Оваа компонента е особено важна ако се стреми кон надминување на негативните стереотипи и предрасудите кои се имаат всадено во населението во Македонија.

Можно е дека запоставувањето на овој аспект е најголемата пречка за ефективно спроведување на постоечките програми за интегрирано образование. Во нашиот пристап не нудиме продлабочено осознавање на разликите и нивно релативизирање за зголемена толеранција. Напротив, ние нудиме ситуации на контакт кои ги пренебрегнуваат, занемаруваат и изоставуваат различностите произведени од политичкиот дискурс во земјата и поттикнуваат размислување за општочовечки потреби и осознавање на упатеноста едни кон други, општа човечка солидарност и заедништво, а не поделеност и раздвоеност: и не управување со тие разлики, туку нивно надминување. Истакнувањето на универзалните човечки вредности и поттикнувањето сензитивност за прашањата како: загрозувана животна средина, надминување и олеснување на социјалната поделеност, развивање на емпатија за ранливите категории како стари, осамени и изнемоштени лица и лица со посебни потреби, има за цел да придонесе кон надминување на статусните разлики, не само на етничките, што е особено важно ако имаме ситуација на преклопување на етничката припадност со статусната положба во општеството.

Нашиот предлог за истражување на можноста за спроведување јавна политика за интегрирано образование во единиците на локалната самоуправа ја зема предвид ограничената улога на општините во креирањето и донесувањето на образовните содржини и затоа нуди организирање вон-наставни активности. Акцентот на овие вон-наставни активности е на универзалните хуманитарни вредности кои, за жал, се запоставени во воспитно-образовниот процес и, воопшто, во јавната сфера во Република Македонија. Имајќи ја на ум и лимитираната улога во понудата на наставните содржини, која се уредува централизирано, се фокусираме на вон-наставните содржини, кои оставаат простор за само-организирање. Пристапот за постигнување на интегрирачкиот ефект е во посочувањето на оние проблеми и прашања кои не засегаат сите без оглед на нашите идентитетски определби.

Можните теми и области, кои би ги обработувале вон-наставните активности, сосема ги игнорираат етничките и религиозните различности кои се најчестиот и најсилниот политички мобилизатор во Македонија. Поаѓаме од сознанието дека политичката манипулација со овие категории на социјална диференцијација сосема би ја оневозможила, или во голема мерка би ја искривила, перцепцијата за интегрирана политика која би се засновала на таков директен пристап. Оттаму, нашиот пристап е апсолутно над-етнички и над-национален. Заедничкото на сите овие под-теми и од нив произлезените активности е реалната потреба за делување за општо добро. Со реализирање на поединечните цели за подобрување на состојбата дефинирана како општо добро се постигнува здружено делување и само-организирање. Понудените политики ја развиваат свеста на взаемна упатеност за соработка и солидаризирање за постигање на заедничките интереси.

Аполитичкиот и етно-религиозен агностицизам во нашиот приод е сосема намерен и избран како суштински најпогоден. Пред сè заради чувствителноста на каква било интервенција во образовната област, а и поради возраста на директните учесници. Целта е осознавање и освестување за општите проблеми и нивно разрешување преку здружување. Елементарните хумани вредности и суштинските општочовечки проблеми на современото битисување ќе им бидат приближени на учениците преку директно идентифицирање на проблемите и подготвување на активности кои самите ќе ги вообличат и со тоа ќе се гарантира нивната заинтересираност за спроведување и ќе им се даде можност да имаат целосен удел во креирањето на акциите



Учењето преку пракса е, веројатно најефикасниот, педагошки метод и неговото применување е гарант за долготрајно помнење на научените лекции. Она што се надеваме дека ќе го постигнеме кај учениците е да ја сфатат широчината на општочовечките проблеми од еколошка и социјална природа и можноста за нивно надминување преку заедничко, доброволно, само-организирано делување. Со тоа ќе им помогнеме да ја осетат моќта на солидарното и здруженото општествено битисување, взаемната упатеност и неопходноста од функционирање во заедница на рамноправни, а не егоистични или колективно подредени поединци. Градењето на заедницата на овие основи ја надминува етничката, религиозната, па и класната раслоеност и овозможува сознание за основните хумани вредности и потреби растоварено од сите идеолошки, политичко-партиски и други поделби.

### **Преглед на постоечки истражувања и практики**

Во оваа секција ќе биде претставен образовниот систем и неговата законска регулација, всаденоста во општествениот систем и соодветните нивоа на одговорност и надлежност. Ова е неопходно за да се промисли вградувањето на новите инклузивни практики преку вон-наставните активности. Понатаму, следи анализа на постоечките официјални програми за интегрирано образование и евалуација на нивните предности и слабости. Врз основа на оваа анализа го постулираме нашиот предлог за јавна политика.

### **Правна рамка за функционирање на основното образование во РМ**

Основните училишта се поделени според основачот и можат да бидат државни и општински. Државното го основа Владата, а општинското самата општина врз основа на мислење добиено од Владата. (член 16, Закон за основно образование) Финансирањето на основните училишта спаѓа во надлежност на општините (Закон за локална самоуправа, член 22). Според член 25 од истиот закон, Министерот за образование и наука ја утврдува концепцијата на образование и воспитание врз основа на која се донесуваат наставниот план и наставните програми, додека во основното училиште воспитно образовната програма се организира и остварува според наставен план кој, на предлог на Бирото за развој на образование, го утврдува Министерот.

Орган на управување во основното училиште е Училишниот одбор кој е составен од девет члена: тројца претставници од наставниците, стручните соработници и воспитувачите од училиштето, тројца претставници од родителите на учениците, двајца претставници од основачот и еден претставник од Министерството. Мандатот на членовите трае три години, додека мандатот на родителите трае до завршување на образованието на нивното дете, но не подолго од три години, а одлуките се донесуваат со мнозински број на гласови. Членовите во овој орган од страна на наставниците ги бира Наставничкиот совет, додека членовите од страната на родителите ги бира Советот на родителите. Овој орган ги регулира статутот, годишната програма и извештајот на училиштето пред советот на општината, донесува програма за развој на училиштето, програма за воведување на повисоки стандарди и други програми, предлага финансиски план до основачот, предлага завршна сметка до основачот и објавува јавен оглас за избор на директор и други обврски пропишани со законот.

Од друг аспект, орган на раководење со училиштето е Наставничкиот совет кој го сочинуваат одделенските и предметните наставници и стручните соработници, а кој го свикнува и води директорот. Овој орган е одговорен за годишната програма за развој и програма за работа, ги разгледува наставниот план и програмите и нивното извршување, ги разгледува плановите за извршена самоевалуација и интегрална евалуација, го разгледува успехот на учениците и го одобрува нивното напредување во училиштето, го разгледува годишниот извештај за работа на наставниците и стручните соработници и Националниот извештај за работа на наставниците и стручните соработници и предлага соодветни мерки, дава предлози за напредување на наставниците и стручните соработници на училиштето, одлучува за воспитни мерки за учениците.



Квалитетот на наставата во основното училиште според законодавната рамка се обезбедува преку Училишниот одбор кој на секои четири години донесува Програма за развој на училиштето. Во неа се земени предвид резултатите од само-евалуацијата спроведена од страна на училишната комисија, советодавната и стручната помош од Бирото за развој на образованието, потоа препораките од извештајот од интегралната евалуација која се спроведува од страна на Државниот просветен инспекторат, како и резултатите од екстерната евалуација кои се содржани во годишниот извештај за работа на наставниците и стручните соработници од страна на Државниот испитен центар. Само-евалуацијата се одвива на секои две години и ја остварува комисија составена од членовите на наставниците, стручните соработници и родителите, формирана од страна на Училишниот одбор по предлог на директорот. Овој процес на само-евалуација ги опфаќа областите на организација и реализација на наставата и учењето, успехите на учениците, професионалниот развој на наставниците, стручните соработници и воспитувачите, комуникации со јавноста, соработка со родителите и локалната средина. Извештајот од оваа само-евалуација со предлог мерки за подобрување се доставува до Училишниот одбор, директорот и основачот на училиштето. Одговорни за постапување по предлог мерките за подобрување се директорот и Училишниот одбор.

Според Законот за основно образование, Законот за буџетите на Република Македонија, Законот за извршување на Буџетот на Република Македонија и Законот за финансирање на единиците на локалната самоуправа, финансирањето на основните училишта оди преку блок дотациите и наменските дотации од државниот буџет на РМ. Пресметката на висината на финансиските средства кои ќе ги прими општината за раководење на училиштата зависи од бројот и густината на населението и бројот на ученици во таа општина. Министерството за образование одредува мерила и критериуми по кои ќе се распределат средствата за државните основни училишта, додека Советот на општината ги одредува мерилата и критериумите за општинските основни училишта.

Контролниот механизам на работата на училиштата делумно се наоѓа и во рацете на Државниот просветен инспекторат. Во негова надлежност спаѓа: проверка на функционирањето на условите за вршење на наставна дејност, условите во училиштата и студентските домови, воспитно-образовниот процес од предучилишна возраст до средно образование, посебните услови за избор и усовршување на наставниците, стручните соработници и воспитувачите, употребата на учебниците, реализацијата на наставните планови и програма и вон-наставните активности. Сепак генералната и детална контрола ја врши Бирото за развој на образованието (БРО) од предучилишното до средното образование, средното стручно и уметничко образование и стручните предмети, специјалистичкото образование и образованието за возрасни, образованието на децата со посебни потреби, како и образованието на децата на граѓаните на РМ во странство кои го изучуваат македонскиот јазик и култура. Бирото за развој на образованието му ги предлага на Министерот концептите за образование и наставните програми од предучилишна возраст до средното образование. Исто така изработува образовни стандарди како и стандарди за оценка на постигнувањата на учениците, изработува концепција за учебник, програма за издавање и стручно вреднување на учебник, предлага тестови до Државниот испитен центар за екстерно проверување на учениците од основно, гимназиско и стручно образование, како и генерален распоред за проверување на постигнувањата на учениците по предметите од основно, гимназиско и уметничко образование и средно стручно образование. Целосната контрола за квалитетот на учебниците, наставната програма и екстерните тестирања на учениците, заедно со контролата на напредокот на наставниот кадар, влегува во надлежност на Бирото за развој на образованието.

Екскурзиите и останатите слободни активности на учениците се регулирани преку Правилникот за начинот на изведување на екскурзии и другите слободни активности на учениците од основните училишта (Закон за основно образование) во кој е пропишано дека за секоја програма за екскурзии и други слободни активности, која ја изработува стручниот тим, одделно мислење дава Советот на родители, Бирото за развој на образованието и Советот на општината, најмалку 30 дена пред нивното изведување. Врз основа на ова мислење, Училишниот одбор ја одобрува секоја програма за екскурзии и други слободни активности најмалку 20 дена пред нивното изведување. Тука се наметнува прашањето за спроведливоста на предложената вон-наставна активност. Ова е поставеноста на образовниот систем и очигледно е дека би било наивно да се очекува само со некаков сиров ентузијазам ќе се поттикнат наставниците, учениците и родителите да ги издржат сите овие административни процедури. Мотивациските презентации за полезноста и исправноста на овој пристап ќе бараат особено внимание.

Предмет на анализа беа: Законот за локална самоуправа, Законот за основно образование, Законот за единиците на локална самоуправа, Закон за Бирото за развој на образование, Закон за основното и средно образование, Закон за просветна инспекција, Закон за учебници, Правилник за начинот на изведување на екскурзии и другите слободни активности на учениците од основните училишта (Закон за основно образование)

## Практики во имплементација на мерки кои овозможуваат интегрирано образование

Мултиетничноста е реалност во Република Македонија. Охридскиот рамковен договор, од неговото усвојување до денес, се фокусира да ја преточи таа реалност со политички ангажман на макро-ниво низ мерки за интегрирање на малцинските заедници преку вработувања во јавната и локалната администрација. Сепак, на пошироко општествено ниво нема, или изостанува, кохезија на лично ниво, што пак е закана за продлабочување на јазот помеѓу различностите на етничка основа или, поинаку речено, се поставува прашањето дали е доволно, гледано долгорочно, политиката на интеграција преку вработувања во јавната администрација да вплоти подлабока кохезија во општеството и да ја елиминира заканата од продлабочување на јазот врз база на етницитет. Од 2008 година постои напор да се премости овој јаз преку образовниот систем во соработка со меѓународни организации. Во 2010 година е донесена и усвоена Стратегија во која смернички се застапени неколку клучни принципи за градење на кохезија:

- а) **промовирање на интеграцијата** преку мултиетнички наставни планови и програми и вон-наставни активности во основните и во средните училишта;
- б) **адаптација на наставните програми и учебници** преку воведување на прашањата на взаемна толеранција и меѓукултурна комуникација со цел отстранување на негативни стереотипи и нетолеранција и воведување и поттикнување на критички начин на презентирање на предметите. Во овој дел заложбата е МОН да ја преземе одговорноста, освен за лиценцирање на издавањето на учебници, и за проверка на содржината на учебниците кои се печатат за што е неопходно да се воспостави и контролен механизам;
- в) **поткренување на знаењата, свесноста и пристапот на наставниците**, сегашни и идни, кон елиминирање на антагонизми и стереотипи врз база на етницитет преку предавањето и воспитувањето;
- г) **координирано делување од централно ниво до локално со општинските надлежности од процесот на децентрализација** во делот на основните училишта меѓу најзначајните точки: воведување на општинските советници за образование и овластени инспектори, обезбедување континуитет на работните места на наставниците и воведувањето помошници на директори.

Засега, основните слаби точки се идентификувани на ниво на преголема флукуација на наставниот кадар, со што се подрива напорот вложен во создавање на свесност, знаења и вештини и се намалува или оневозможува примената и мултиплицирачкиот ефект од постигнатото знаење. Консеквентно, се оневозможува посакуваниот импакт на постигнување на мерливи индикатори за влијание врз градењето на меѓуетничката кохезија, а се поставува прашањето околу воспоставување на методологијата за мониторингот и евалуацијата како и ингеренциите и надлежностите на општинските образовни инспектори. Сето ова се однесува и на делокругот на работата на помошниците на директори именувани во некои поголеми училишта и директорите во училиштата кои а priori се занимаваат со прашањата за малцинските заедници и интеграцијата, но засега само во “нумеричка смисла”. Она што недостасува е јасна дефиниција на задачите на овие позиции во делот на градење меѓуетничка кохезија, каде посакувано ниво е поголема транспарентност и одговорност во процесот на нивното назначување и обезбедување на департизација во управувањето со училиштето и работата на Училишните одбори каде членуваат родителите.

Од податоците од Извештајот насловен “Bridges and Divisions in Education” на Мисијата на ОБСЕ во Република Македонија за училиштата со основно образование достапни се следните податоци:

- Во Република Македонија постојат 332 основни училишта, од кои 48% во урбаните области, 52% во руралните
- Во нив се образуваат 200.436 основци и средношколци, од кои 51,7% се машки и 48,3% женски
- 53% се Македонци, 34% Албанци, 5% Ромите, 4% Турци, а 4% други. 64% од овие ученици посетуваат настава на македонски јазик, 33% на албански и 3% на турски јазик
- 69% од основните училишта следат настава на еден јазик, т.е. 74% од сите еднојазични училишта се на македонски јазик, а 26% на албански јазик
- 31% од основните училишта се повеќејазични: 18% со македонски и албански наставен јазик (19% од учениците), 4% на македонски, албански и турски јазик (7% од учениците), 6% со македонски и турски (5% од учениците) и 3% во други комбинации
- 73,3% од учениците (98.947) кои посетуваат настава на македонски јазик, се во еднојазичните училишта и 26,7% (35.863) во повеќејазичните училишта, додека 51,1% од учениците (35.863) ја следат наставата на албански јазик во еднојазичните училишта и 48,9 % (34.282) во повеќејазичните училишта.

Во основното образование, од 200.436 ученици во 332 основни училишта, 53% се Македонци и 34% Албанци, што значи дека овие 2 заедници сочинуваат 87% од вкупниот број на ученици. Сите ученици посетуваат настава во одвоени паралелки или: Македонци (64%), Албанци (33%), Турци (3%), Срби и Босанци (под 1%) и никогаш не се мешаат. 67% од сите ученици се во еднојазични училишта, што значи дека никогаш не комуницираат со другите на јазикот на децата во иста училишна средина. 33% од учениците се во повеќејазични училишта, од кои само 26% се однесуваат на македонско-албанска комбинација. Заклучокот во овој извештај е дека половина од овие 26% или помеѓу 10% и 13% ученици од албанската и македонската заедница во основното образование имаат реална можност за интеграција во училишната средина во која се среќаваат. Токму затоа, во нашиот пристап не одиме на некакво интегрирање на одвоени заедници, туку зближување, здружување и заедничко делување за заеднички важни цели, препознаени и избрани од самите ученици, наставници и родители.

Од 2010 година до денес, Стратегијата се имплементира со странска поддршка низ три позначајни проекти: 1) Проектот за меѓуетничка интеграција во образованието (ПМИО), 2) Нансен моделот за интегрирано образование (НМИО) и 3) Фондот „Градиме мостови“,

**1. Проектот за меѓуетничка интеграција во образованието (ПМИО)** централно е спроведуван од страна на Министерството за образование од декември 2011 година до декември 2015 година. Основната цел на проектот е градење на свесност и обезбедување на разновидни обуки, техничка помош и стимул за училишните одбори, директорите на училиштата, наставниците и административните кадри за поддршка на меѓуетничка интеграција во образованието. Проектот како целни групи ги означува: основните и средните училишта, учениците, наставниците, членовите на училишните одбори, родителите и локалните заедници. Постигнувањето на целта е организирано преку спроведување на активности низ четири компоненти: информирање на јавноста и на заедниците, градење на капацитетите на училишното раководство и наставниците, создавање на модел училишта за меѓуетничка интеграција и поттикнување на училиштата и заедниците преку Фонд за реновирања на училиштата.

Според сознанијата од извештајот за евалуација на проектот, превземените активности на ниво на подигнување на свесноста за меѓуетничките односи и соживотот успешно ги адресираат детектираните потреби на учениците, наставниците, но помалку на родителите и најмалку на службите од локалната самоуправа. Истовремено локалната самоуправа е детектирана како особено важна за одржливоста на напорите за кохезија на долг рок, земајќи ги предвид нивните надлежности со основните училишта. Преку проектот се направени обуки и охрабрувачки мерки за новинарите, со цел истите да истражуваат и да направат успешни приказни и новости поврзани со проектните активности. Сепак, круцијалниот проблем во информирање е идентификуван на ниво на национални медиуми каде за разлика од атомизираните напори за позитивно известување на локално ниво преку локалните телевизии, пристапот на националните телевизии сè уште премногу ги нагласуваат етничките разлики и конфликтот, наместо заедништвото и успешната интеграција.

Во однос на зголемување на капацитетите на наставниците и раководствата, во истиот извештај се нагласува зголемената подготвеност кај воспитувачите/наставниците за меѓуетничка соработка низ вон-наставни активности, но се потенцира недостигот на финансиска поддршка за тоа, која се очекува од локалната самоуправа и Министерството за образование во случајот кога донаторската помош ќе се исцрпи. Постои и незадоволство кај наставничкиот кадар бидејќи овие активности ги сметаат за бесплатен напор кој тие го вложуваат надвор од описот на работното место. Што се однесува до родителите, кои се клучна алка во воспитниот процес, постои простор за осмислување на пристап кој ќе ги надмине активностите насочени само кон подигнување на свесноста за меѓуетничките односи. Понатаму, со оглед на концептот на пристап, детектиран е одреден притисок врз училиштата за правење партнерства и заеднички активности врз база на наставниот јазик; имено, се налагаат активности со партнери кои користат друг наставен јазик. Со ова ненамерно е ставен притисок врз училиштата каде наставата се изведува на малцинските јазици и се губат можности за повеќе-културна и повеќе-етничка вон-наставна интеграција на училиштата во кои наставата се изведува на македонски јазик, а се школуваат и деца од другите заедници.

Што се однесува до компонентата насочена кон создавање на училишта кои ќе служат како пример, според извештајот постигната е видлива разлика во интегрираноста и соработката меѓу учениците, наставниците, дури и родителите во однос на училишта кои не биле вклучени во проектот. Овде се забележува како незадоволителна продлабоченоста на вклученоста на родителите за достигнување на позначајна кохезиона промена, како култура на однос, на ниво на заедница.

Од анализата на улогата на родителите и нивниот ангажман во делот на носење одлуки по одредени идеи и теми опфатени низ вон-наставните активности или специфични училишни настани, се издвојуваат во главно неколку недостатоци: недостаток на доверба од родителите во училиштето и вработените околу активности кои целат на меѓуетничка интеграција, недостаток на вклученоста во донесувањето на одлуки и учеството на родителите преку училишните одбори и покрај обидите во проектот. Има сериозен простор на кој треба поактивно да се работи, бидејќи родителите се доживуваат како пасивни набљудувачи и начините кои сега се применуваат (Училишни одбори) не обезбедуваат нивно посуштинско поттикнување во ко-креирање на интеграцијата, а со тоа се губи од мапата важен сојузник во намалувањето на општествениот јаз врз база на етницитет на индивидуално ниво.

**2. Нансен моделот за интегрирано образование** е претставен како нов модел на образование во Република Македонија со кој се таргетираат учениците, родителите и наставниците од различни етнички заедници преку современ воспитно-образовен процес. Оваа програма се спроведува од 2007 година преку Нансен дијалог центарот во 12 основни училишта. Моделот ја поддржува интеграцијата на ученици-припадници на различни етнички заедници, кои заедно престојуваат и го следат наставниот процес (секој на својот мајчин јазик) во иста училишна зграда и во иста смена. Воспоставени се низа модули и одржани се обуки и за наставниците и за родителите, со кои се цели на поткренување на нивните знаења и вештини за процесот на интеграција и создавање кохезија во заедницата. Програмите кои се развиени се интегрирани во онлајн платформа, преку која може да се прави размена на искуства и да се преземаат дидактички ресурси. Програмите се развиени во корелација помеѓу содржините од официјалните наставни програми и програмите за активности од неформален, вон-наставен карактер со двојазичниот приод и методот на игра.

**3. Фондот „Градиме мостови“** е насочен кон поттикнување на проактивно генерирање на идеи од самите чинители на локално ниво, имено општините, училиштата и наставниците заедно со учениците и родителите во повеќејазичните училишта или збратимени еднојазични училишта. Активностите кои се поттикнати преку фондот се движат од организирање на настани од страна на општините со вклученост на сите училишта од општината, па сè до заеднички подготовки на учениците за некоја активност поврзана со некоја потреба или интерес од животот, на пример: ИТ работилници, модни реви или ди-џеј сетови итн. Активностите ги вклучуваат и иницијативите на наставниците како и родителите за вон-наставни активности.

### Детектирани слабости во имплементацијата на Стратегијата

Од аспект на пристапот и богатството на развиени методологии и програми, се поставува прашањето колку во тој процес креативно и изворно се вклучени родителите, учениците и наставниците, и колку тој процес во реалноста е само уште едно дидактичко оформено ткиво надвор од учеството на самите целни групи. Дали овој пристап конечно ја скратува слободата или во која мера дозволува изворно и спонтано преземање на иницијатива која би била почувствувана, предложена и оформена од заедницата, за на таков начин да се зголеми вербата и да се самопоттикне напор и одговорност за поголема интеграција?

За да има поддржувачка околина, на Стратегијата за интегрирано образование недостига оформена Стратегија за комуникација на која ќе се обврзат сите актери на национално ниво и, особено, на централно ниво, Премиерот и Вице-премиерот за имплементирање на Охридскиот рамковен договор.

Таква Стратегија би била насока и охрабрувачка константа за сите активности на училиштата, вклучувајќи ги и медиумите кои можат многу да влијаат врз јавноста и родителите. Имено тоа би значело дека севкупниот напор нема само да се промовира како активност, туку суштински ќе помогне во менување на свеста кај јавноста. На таков начин, актерите кои се целни групи т.е. наставниците, родителите и децата, ќе бидат јавно поттикнати и мотивирани од повисоките цели кои се застапени и преку гласот на политичките актери.

Има суптилна тенденција во Училишните одбори да се одбираат родители кои се попознати во заедницата и кои, заради личното егзистенцијално прашање, често се врзани со влијание од партија (најчесто владејачка). Во таква ситуација, родителите кои се департизирани и успеале да бидат дел од Училишен одбор на највисоко ниво каде се одлучува по прашања за храна, безбедност, вон-наставни активности итн., по различни правилници се или барем има ризик за притисок од директорот и маргинализирање во однос на идеите, предлозите или размислувањата, заради а priori дефанзивно однесување на директорот кој и самиот е поставен по партиска директива. Оттука една демократска клетка во обид е сосечена во корен од автентично демократско делување и прашање е дали воопшто родителите би биле заинтересирани да бидат проактивни партнери, имајќи го предвид и стравот или резигнираноста за делување заради општо доминантниот партиско-политички притисок.

Контролата на содржините на учебниците (точка 3 од Стратегијата) не е воспоставена низ еден консултативен процес надвор од административната и академската заедница. Односно, не постои системски начин за прибирање на забелешки по содржините или пристапот по кој се создадени градивата преку родителите на учениците. За жал, овој повратен пристап од долупагоре е пресретнат од бариери кои може да се од бирократска до партиско-политичка природа, додека забелешките можат да се однесуваат токму на индиции за промовирање на доминантноста на една религиозна група која се врзува со етникумот како во учебникот по Етика на религиите, чиј стил на праќање пораки е контроверзен во однос на секуларноста или се сугерира осуда на филозофијата како погрешен начин на однесување во однос на религијата.

Системските и структурните слабости, кои се надополнети со мотивациските слабости, се главните идентификувани пречки за успешно спроведување на постоечките програми. Овие програми покрај тоа што страдаат од преголема централизација и формализација, дополнително се обременети со некритичкото прифаќање на етничките поделби. Тоа се одразува и на поголемиот дел предложени активности кои настојуваат некако да ги спојат и зближат раздвоените заедници, наместо да се трудат да изградат функционална заедница. Затоа, во нашиот приод приобаме од друга перспектива.

## Клучни прашања/хипотези

Истражувачкиот тим претпоставува дека интеграцијата на учениците и заедниците во кои живеат ќе се зголеми доколку се заснова на инклузивни принципи спроведени во пракса без потенцирање на исполитизирани категории на социјална диференцијација.

Претпоставката е дека еколошките, социјалните и прашањата на општествена инклузивност се посилен од етнополитичките поделби. Низ пракса, со директни сознанија за вистинските и реалните димензии на клучните општествени проблеми и улогата на личниот удел во заедничкото добро, би се изолирале политичките манипулации и влијанија и би се овозможило развој на култура на инклузивност, а не на поделеност и хиерархиски општествени односи.

Главното прашање е - како ефикасно и ефективно да се спроведат овие вон-наставни активности? Три категории актери се директни учесници и за вклучување на секој од нив треба да се најде точниот одговор: 1) како да се поттикнат директните учесници - учениците; 2) како да се мотивираат главните и одговорните чинители - наставниците; и 3) како да се добие согласноста и заинтересираноста на родителите?

За воопшто да се стигне до директните учесници, неопходно е да се добие согласност од одговорните за образовниот процес, а тоа се управните органи на училиштата, одговорните лица во општините и БРО и МОН. Како да се пристапи во образложување на целите, карактерот и опсегот на вон-наставните активности за да се добие неопходното одобрение?

## МЕТОДОЛОГИЈА

При истражувањето користевме неколку истражувачки пристапи:

- За анализа на општите состојби и услови ја прегледавме постојната законска регулатива.

- Посебно беа истражувани и повеќето активни практики во областа на образованието кои имаат за цел интегрирано образование.

- Покрај користењето на секундарните извори на информации, како закони и извештаи, исто така членови на тимот направија низа интервјуа со инволвираните актери кои ги спроведуваат овие програми.

- Дополнително, беа направени серија полу-структурирани интервјуа во четири града во Македонија: Куманово, Тетово, Велес и Дојран.

## Анализа

Анализата на собраните податоци се базира, пред сè, на искусвениот дел на оние кои ги спроведуваат горенаведените програми. Уште пред да ги добиеме и обработиме добиените податоци за системот на образованието и разните видови на институционално спроведени програми кои би требало да водат до инклузивно, а не како што се нарекува - веројатно погрешно - интегрирано образование, составивме прашалник кој потоа послужи за серија интервјуа во училиштата. Само накусо ќе ги напоменеме уште еднаш главните заклучоци за спроведуваните програми и потоа ќе преминеме кон анализата на нашето теренско истражување.

### **Заклучоци за примената на неколкуте програми за интегрирано образование во Република Македонија преку секундарни извори и објавени извештаи**

Загрижува фактот дека, и по 5 годишните напори за имплементирање на Стратегијата за интегрирано образование, преку проекти од кои позначајни се НМИЕ (Nansen Model for Integrated Education) и ПМИО (Проект на USAID за меѓуетничка интеграција во образованието како и Фондот „Градиме мостови“, наместо чекори кон унапредување во евалуациите на проектите, се забележува дека состојбата или стагнира или се уназадува.

Слаба алка во тој процес се инстанците на локално ниво, имено општините кои немаат капацитети за позначајно и очекувано влијание, со оглед на надлежностите кои ги имаат преку процесот на децентрализација.

МОН како централна национална институција која го координира овој процес, и покрај конструктивните напори со меѓународните партнери на концептуално ниво во процесот на имплементацијата, најчесто не нуди доволна поддршка или преку недоволна финансиска покриеност или преку недостиг на разбирање за потребите, и ги форсира надзорните и казнените ингеренции кон училиштата/наставниците и малку, или воопшто не, црпи сознанија од чинителите на локално ниво (наставници и одбори на родители).



Оваа поставеност и недоволна отвореност за пројавените потреби од пракса, кои значат дека одредени концепти или пристапи од МОН или од општините треба да се прилагодат, предизвикува отпор меѓу наставниот кадар и целосна демотивираност за суштинско инволвирање во реализацијата на стратешките насоки. Со тоа, целата инвестиција преку пренесено знаење и вештини кон наставниците води до слабо или сосема недоволно исполнување на поставените насоки од стратегијата или, во најмала рака, се сведува на техничка контролна листа.

Вон-наставните активности кои во основа треба, и содржат, не толку образовни колку воспитни елементи, по својата природа треба да бидат кооперативен процес во кој родителите имаат јасна вклученост и процесот на восприемање и практикување на вредности се екстернализира во и низ семејството.

Оттука, отсуството или недоволното грижливо и посветено конципирани процедури, особено од страна на општинските власти за заживување и вистинско функционирање на соработка со родителите преку училишните одбори е Ахилова пета на суштинско градење на интеграција на ниво на заедница.

На училишните одбори како нови и кривки демократски алатки, во реалноста многу често им недостига визија за нивната улога во училишниот живот. Многу често, овие одбори се узурпирани од дневно-политички збиднувања на национално ниво и субјективно управувани по принципот на страв што често влијае и на составот на родители и нивната заднинска партиска припадност или партиска претпоставена симпатија. Со самото тоа се инхибира креативниот потенцијал и протокот на проактивна слободна експресија, која може многу да го поддржи воспитниот процес на учениците.

Во оваа секција ги обработивме системската и организациската структура на образовниот процес, како и програмите кои таргетираат надминување на затекнатата образовна и, следствено, општествена сегрегација. Ги идентификувавме слабите точки со цел нивно надминување во идните програми. Сега ќе се осврнеме на искуствата на непосредните применувачи на овие програми и нивното мислење за целиот процес и ефектите од програмите, како и нивни размисли за поефикасни програми.

### **Заклучоци базирани на одговорите од прашалникот спроведен на терен**

Овие заклучоци се изведени на основа на спроведеното теренско истражување, при што беа опфатени четири града. Интервјуата кои се приложени кон студијата се направени со наставници од основни училишта во Велес, Куманово, Тетово и Дојран. Информациите од основните училишта од Тетово се добиени од разговори и интервјуа со по две наставнички од различни основни училишта, исто како во Куманово, додека од Велес и од Дојран во интервјуата учествуваа по една наставничка од основно образование. Сите училишта во кои работат наставничките кои се дел од интервјуата, се со мешан етнички состав. Редоследот на анализата го следи редоследот на поставуваните прашања при интервјуата, а заклучоците се изведени според сублимираните одговори од испрашуваниите наставници.



1. Каква е комуникацијата помеѓу учениците од различна етничка припадност во училиштето?

На ова прашање, наставниците кои беа дел од истражувањето од три града, Велес, Куманово и Тетово, дадоа идентични одговори. Училиштето во Тетово држи настава на три наставни јазици: македонски, албански и турски, а комуникацијата е на завидно ниво. Во Куманово соработници беа наставници од две различни училишта, од кои во едното наставата е на македонски јазик и има ученици од македонска, српска и ромска националност, додека во другото училиште каде што учат исто така Роми и Срби, има и Албанци, но во ни едно училиште не се забележани нетрпеливост, инциденти и судири. Комуникацијата и соработката се одвиваат сосема нормално. Истата ситуација е и во Велес. Во ова истражување додадено е училиште од Дојран, бидејќи и таа општина има мешан етнички состав. Исто така, комуникацијата помеѓу учениците во Дојран е одлична.

2. Дали има форми и видови на соработка и заеднички активности? Какви се тие, во колкав обем?

Во Тетово во текот на наставата, а и во вон-наставните активности има заеднички работилници меѓу учениците од различна етничка припадност. Овие работилници беа поттикнати преку реализација на проектот „Меѓуетничка интеграција во образованието“. Но, бидејќи истите бараат голема подготовка од страна на наставниците, голема ангажираност, многу материјал и соработка со родителите, истите се реализираат повеќе во нижите отколку во вишите одделенија. Ова најмногу зависи од самите наставници - оние кои постојано работаат и се во чекор со новитетите во воспитно-образовниот процес, со задоволство го реализираат и овој проект. Во Куманово се имплементира проект за меѓуетничка интеграција кој е инициран од Министерството за образование и кој подразбира соработка со училиштата со албански наставен јазик. Заедничка соработка помеѓу Албанци и Македонци има кога се реализираат различни проекти за меѓусебна соработка, а и наставниците оваа година почнаа да држат и по еден заеднички час. Понекогаш има и заеднички спортски натпревари. Оваа година во склоп на проект за меѓуетничка интеграција е финансирана една секција од мултиетнички карактер. Таа секција е по англиски јазик и во неа се 3 наставнички по англиски јазик кои се Македонки, една Албанка и Албанец. Опфатени се ученици од четврто одделение па нагоре и има голем интерес за тие активности, децата меѓусебно соработуваат без пречки и сакаат да се дружат. Истата состојба е и во Велес и Дојран, каде што сите активности се одвиваат заедно.

3. Дали е тоа доволно за да се обезбеди доволно контакт, запознавање, дружење, соработка и надминување на етничкиот јаз?

Генералниот став на наставниците за проектот кој е инициран од МОН е дека не е доволен, бидејќи опфаќа 2 до 3 активности полугодишно и е недоволно за да се надмине меѓуетничкиот јаз. Од проектот корисна е секцијата која ги обединува преку трет јазик и потребно е да се зголеми бројот на активности. Исто така, треба да се земе предвид информацијата дека учениците од училиштата во селата Бузалково, Клуковец и Сливник кои се со албанско население, а спаѓаат под општина Велес, не се мешаат со македонски ученици и за нив е потребен поголем ангажман во рамките на овој проект.

4. Дали се обрнува посебно внимание на прашањата за соживот и како се одвива тоа во пракса?

Иако во годишната програма за работа на некои училишта се предвидени активности во поглед на соживотот, постои отсуство на континуитет на таквите активности за да се постигне ефект. Во склоп на одделенскиот час има предмет „Животни вештини“ преку кој се изведуваат работилници од разни области на животот, па и темата соживот. Посебни мерки нема, освен што наставниците укажуваат и воспитно делуваат во насока на соживот меѓу разните етнички заедници. Во Дојран имаат пракса да се посетуваат меѓусебно на верски празници и семејни прослави како свадби, крштемки и сунет.

5. Дали мислите дека би можело да се иницира вон-наставна програма/активност која би ги здружила и зближила децата од различна етничка припадност која е од заеднички интерес. Овие активности нема да се наметнати „мерки за подобрување на соживотот и меѓуетничка толеранција“, туку ќе бидат избрани од самите ученици, заедно со нивните наставници и во консултација со родителите.

Во интервјуата беше дадена предлог идеја вон-наставната програма/активност да не биде ставена како посебна активност, туку како избран предмет дополнително поради отпорот на наставниците кон големиот број на измени во образованието. Ако се стави како избран предмет, да се изостават зборовите „соживот“, „толеранција“ и слично, но предметот да ги содржи сите тие компоненти и да има наслов кој ќе ги привлече и родителите и децата. Напоменато е дека таква активност постои, поточно проектот од МОН кој е веќе споменат. Изразен е сомнеж дали во Куманово би можело да се спроведе вон-наставна програма/активност за зближување на децата од различна етничка припадност, поради последните воени дејствија од мај 2015 година кои придонеле за зголемување на меѓуетничката недоверба. Дополнително влијае и фактот дека родителите на значителен број на ученици се припадници на безбедносните сили на РМ и средината во општеството е конзервативна, па би се појавиле пречки од страна на родителите за реализирање на таква активност. Постојат активности како еко-патроли, садење дрвја, а може да се изведе и нешто дополнително на барање на децата. Во Велес постигнат интерес и потреба за реализирање на вон-наставна активност.

6. Дали е ова остварливо? Што би спречило и што би создало проблем и зошто? Што би било позитивно прифатено и зошто?

Проблемот во реализирање на таков вид на проекти е фактот дека носител на проектот е еден наставник и целата одговорност и реализација паѓа на него/неа, плус тој наставник е одговорен и за други проекти во училиштето. Корисно би било ако ваков вид на проекти би почнале да се реализираат во повеќе училишта во државата. Придобивките би се виделе после една година откако ќе се оформи тим од наставници, ќе се забележи поголема ангажираност на учениците, ќе се ангажираат и ученици кои се проблематични, ученици со посебни потреби, како и родителите. Во едно училиште во Куманово има секција по англиски јазик која е произлезена од проект и која ја раковои еден наставник, но сепак тој соработува и со другите наставници. Оваа секција има успех поради интересот на учениците за јазикот, и на став се дека може да се прошират секции и на други предмети, но иницијативата треба да произлезе од наставничкиот кадар, учениците или директорот. Во Велес е забележан недостиг од финансиски средства, проблем со време поради оптовареност со наставните програми и планови, како и Кембриџ програмата за групата предмети од природните науки. Исто така, има отсуство на мотивација, освен етичката и моралната, и тоа отсуство е забележано кај голем дел од вработени, како и кај родители. Децата би прифатиле секаква активност која излегува од рамките на секојдневните обврски.

7. Како да се реализира?

Потребен е добар тим, изработка на акциски план за секое училиште посебно, интервенција во правен акт од повисоко ниво и координатор од надвор (БРО, МОН). Исто така изразено е сомневање дека не може да се реализира ако нема наметнување од Министерството. Во Дојран на децата им се даваат идеи за заедничка работа и им се остава простор, по пат на гласање, сами да изберат која активност ќе ја реализираат, со учество на другите етнички заедници и напомена дека така ќе научат нешто ново. Во Велес редовно за Нова година се организираат собирни акции во холот на училиштето и се прават подароци за ученици од социјално ранливи категории. Редовно се одржуваат собирни акции за стара пластика, батерии и хартија и се врши селекција на отпадот.

8. Кој треба да биде вклучен за успешна реализација на оваа иницијатива?

Добар тим од наставници од различни наставни предмети, активни родители, ученици и претставник од општината и МОН и БРО како и претставници од невладини организации и бизнис групацијата.

9. Колку наставниците имаат слобода за предлагање и реализирање на вон-наставна програма?

Наставниците имаат целосна слобода за предлагање на вон-наставна програма, но потешкотии можат да се јават во реализирањето поради оптовареност на учениците, бидејќи децата имаат и до 6 часа во денот. Потребно е да се информира Просветниот инспекторат и без согласност на родителите и МОН, нема можност да се преземат такви активности надвор од законските рамки. Предлозите мораат да бидат во согласност со правилниците изработени од БРО и МОН.

10. Колкав е интересот и одговорот на родителите кои се членови на училишните одбори?

Не само родителите кои се членови во Училишниот одбор, туку и останатите родители се вклучени во наставните и вон-наставните активности во одделенијата каде што учат нивните деца. Сепак нивната вклученост многу зависи и од наставникот кој ги планира активностите и вклученоста на родителите во нив.

11. Дали до сега на наставниците и родителите им се случило да предложат вон-наставна програма и таа да им биде одбиена од надлежните институции (БРО, МОН)? Ако им се случило, каква била таа програма?

Не се случило да биде предложена вон-наставна програма од училиштето и да им биде одбиена од страна на надлежните институции. Сепак постојат мал број на вон-наставни активности кои се предложени од страна на училиштата, бидејќи претежно родителите даваат предлози. Сепак, доколку не се во согласност со подзаконската рамка, нема да бидат прифатени.

12. Кои се предлозите на наставниците и родителите за полесно и послободно реализирање на вон-наставната програма/активности?

Во зависност од условите, би се реализирале после наставата, два пати неделно. Даден е предлог да се реализираат секоја прва сабота во месецот или две саботи во месецот за повеќе да бидат умствено ангажирани, а помалку да ги користат смартфоните и играат видео игри. Предлозите на наставниците и родителите варираат од општина до општина. Додека во Куманово предлозите за вон-наставни активности се ретки, во Дојран родителите ги поддржуваат тие активности и активно учествуваат во нив, а во Велес ги нема.

13. Колку недостатокот на финансиски средства е проблем во реализирањето на вон-наставните програми? Како тој може да се надмине?

Добро би било како поттик да им се дадат бодови на наставниците кои ќе се ангажираат во овие активности. Недостатокот на финансии е голем проблем, а спонзорства од бизнис заедницата и општината би биле корисни. Во Куманово секцијата по англиски јазик имала средства во висина од 20 илјади денари, но средствата не биле пристигнати до почетокот на активностите, па тие ги реализирале на свој трошок. Организирале маскенбал на Ноќта на вештерките во кој учествувале 200 деца со присуство на наставниците и родителите. Наградите биле финансирани само од директорот, а останатите трошоци сами ги покриле. Клучни се желбата и мотивацијата. Исто така, потребна е поголема ангажираност на општините и поголема слобода на училиштата со располагање на средствата од сопствените извори, како издавање на спортската сала.

Одбравме да ги прикажеме мислењата на наставниците во што е можно подиректна форма за да им овозможиме, како на најповикани и најизложени актери во образовниот процес, да го искажат своето мислење. Во комбинација со нашите анализи на системот на образование и неговата општествена вклопеност, постоечките практики и напори за интегрирано образование и нашите сознанија од терен ја градиме нашата конечна предлог политика за интегрирано образование, односно инклузивно образование..

## Заклучоци

Очигледно е дека спроведувањето на институционално наметнатите програми за интегрирање на учениците од различно етничко потекло во еден систем кој води до етнички сегрегирани образовни средини наидува на низа потешкотии, кои се пред сè формално правни, организациски но, и од мотивациска природа. При прегледот на постојната регулатива, литература и утврдувањето на фактичката состојба преку серија интервјуа и анализа на програмите за спроведување на Стратегијата за интегрирано образование се увидоа низа структурни и системски слабости. Овие слабости мора да се надминат за да се овозможи вистинска, а не само декларативна интеграција на општеството. Од структурните слабости се издвојува сегрегираното образование. Само во една десетина од училиштата е можен директен контакт помеѓу учениците од македонска и албанска етничка заедница. Тоа директно упатува на неопходноста од изнаоѓање заеднички активности кои би ги споиле и довеле во контакт овие деца, нивните наставници и родителите, ако се посакува создавање на функционална општествена заедница. Од системските слабости секако се издвојува големата централизација и зависноста на училиштата како финансиски, така и содржински, од централните власти. Во системот е предвидена извесна слобода на вон-наставните активности, но таа повторно мора да биде одобрена од повисоки управни инстанции.

Со анализата на состојбите се потврдија нашите претпоставки дека е неопходно да се пријде од друга перспектива, односно да се понуди природна, ненаметната олеснувачка атмосфера, во која доброволно и самоиницијативно ќе се организираат вон-наставни активности кои ќе го оплеменат и надополнат воспитно-образовниот процес и ќе доведат до зголемена инклузивност. Инклузивноста за која се застапуваме не се сведува на надминување на етничките јазови, туку за поопшто и похуманистички разбрана инклузивност на социјално, класно, општествено освестено градење на заедници кои навистина ќе ги вклучат активно сите чинители - и родители и ученици и стручниот и наставен кадар од училиштата. Бидејќи, доколку не се работи на надминување на статусните разлики, сочинето од класно и културно раслојување, кои коинцидираат со етничките раздвојувања, тешко ќе се добие интегрирана заедница.

Она што го нудиме како тема и област на организирање на вон-наставни активности, воедно е и мотивациски поттик за активирање на учесниците во образовниот процес, директно и индиректно вклучени. Пред сè, неопходно е сензитивирање на засегнатата јавност, или целните групи, за прашањата од пошироко општествено значење. Поттикнувањето на еколошката свест, преку програми за примарно селектирање на отпадот во училиштата и домовите, производство на сопствена органска храна во училишни или локални градини, заедничко готвење, се програми кои би ги вклучиле и ангажирале учениците и наставниците и родителите. Понатаму, програмите за инклузивност во образованието како: изградба на пристапни патеки за лица со посебни потреби, како во училиштата, така и во заедницата, овозможување еднакви можности за образование на соученици од ранливите социјални категории, како обезбедување учебници и училишни помагала, транспорт и слично, исто така би ги вклучило сите целни групи и би овозможило над-етничко делување и создавање инклузивна заедница. .

Конечно, програмите кои би излегле од училишниот двор и би се заложиле за разрешување на проблеми од социјална и општествена природа во пошироката заедница, како организирање групи за помош, дружба, и социјализирање на стари, изнемоштени и осамени лица, или организирање на народни кујни и помош на најранливите категории сограѓани повторно би довеле до зголемена интегрираност на заедницата.

Најважно од сè, овие програми и активности не би биле наметнати и диктирани како содржини и програми кои мораат да се евалуираат пред надлежни органи, туку би биле програми избрани непосредно од самите ученици, во согласност и под раководство на нивните наставници и совети и помош од нивните родители. Ваквото вклучување на волонтерска база би се однесувало на учениците и родителите, а уделот на наставниците секако би требало да биде соодветно валоризиран за дополнителниот труд и време. Избегнувањето на професионализацијата и институционалноста, иако во рамки на законските системски решенија, ќе ја поттикне и развие свесноста за заедничко делување и изградба на една отворена, одговорна, општествена заедница во која идните носители ќе бидат израснати како самосвесни индивидуи, омокени и самоуверени, сигурни и незастрашени од политичките конструкти на Другиот и свесни за неопходноста од взаемна помош и самоорганизирање.

**За да се комплетираат овие заклучоци ги додаваме следниве препораки:**

**Препораки:**

- Високо централизираниот образовен систем и контролата над училиштата мора да дозволи поголем степен на слобода и поддршка за иницијативите од долу-нагоре во вон-наставните активности. Ова ќе го овозможи развојот на инклузивна и кохерентна заедница, наместо обична рефлексивна на етнополитичките поделби кои се присутни во општеството.
- Бирократските и административните процедури кои ги регулираат прашањата на организирање на вон-наставните активности мора да се поедностават. Правилникот за методот за изведување на екскурзии и други слободни активности за учениците од основното образование многу зависи од Министерството за образование и наука. Оваа процедура треба да биде полесна за да отвори пат за помалку формализирана комуникација, додека грижата за безбедноста останува примарна.
- Над-етничкиот и над-националниот пристап во воннаставните активности да биде поттикнат преку ангажирање со теми кои посегнуваат надвор од поделбите базирани врз припадноста. Активностите во полињата на универзалните теми како животна средина и социјална инклузија, кои ги истакнуваат солидарноста и емпатијата мора да го заземат местото на сегашниот „интегративен“ пристап кој ги есенцијализира етничките поделби.

Мора да постои поголема отвореност за идеи кои не се моментално стимулирани од етно-политичката рамка која го обликува македонското општество.

Мора да има повеќе простор да се вклучи соработката со другите актери од Граѓанското општество во општината, стимулирано од самата општина, како: извиднички организации, организации на спортски професионалци, организации на уметници, организации за животна средина и сл. Процесот на донесување на одлуки, сепак треба да биде креативно стимулиран преку дискусии во рамките на училишно/родителските одбори кои треба да генерираат и донесуваат одлуки со многу мало модерирање во тој процес од страна на училиштето.

- Општините мора да преземат поголема одговорност во образовниот процес и да се ангажираат посериозно во вон-наставните активности како еден од најодржливите патишта кон развојот на поинклузивна заедница на локално ниво.
- Општините мора да ја напуштат улогата на дистрибутор на блок дотациите од централната власт и да станат проактивни фактори во финансирањето и поттикнувањето на инклузивни вон-наставни активности. Одредена сума од буџетот мора да биде насочена кон од долу-нагоре инклузивните вон-наставни активности и одреден број на активности мора да бидат имплементирани од секое училиште.
- Свкупно, препорачуваме целосно различен пристап кон единиците кои демократски донесуваат одлуки на ниво на училиште. Триаголникот наставници-родители-ученици е структурално присутен, но е во пракса неефикасен и несуштински. Посебно Советот на родители треба да добие поголема слобода во креирањето на идеи кои се поврзани со слободните вон-наставни активности со минимално водење во идеите од страна на наставниот кадар од училиштето т.е. наставниците. Во овие процеси, учениците мора да бидат вклучени од почетокот и во сите фази.

Треба да бидат имплементирани сериозни напори за да се истакне значењето на постоењето на Советот на родители. Тој мора да се гледа како демократска алатка за партиципативно одлучување во системот на образование и да не биде третиран за комерцијални потреби поврзани со угостителство и обезбедување на училиштата во рамки на тендерските процедури.

- За таа цел, за да се надмине недостатокот на доверба од страна на родителите во врска со работи кои се поврзани со меѓуетничките активности, треба да има прогресивна инклузија на родителите во процесот на донесување на одлуките кој би бил спроведен преку промени во легислативата во рамките на Правилникот за методот за спроведување на екскурзии и други слободни активности на учениците од основните училишта и да биде имплементиран со поголема внимателност од релевантниот кадар од општината кој врши мониторинг и директорот на училиштето.
- Во рамките на Правилникот за методот за спроведување на екскурзии и други слободни активности на учениците од основните училишта, поголем простор треба да биде даден на иницијативите кои доаѓаат од учениците, родителите и наставниците, наместо претходно одобрените одлуки кои доаѓаат од горе-надолу.
- Ревизија на листата на одобрени места и споменици кои можат да се посетат. Изборот на одобрени места и споменици кои можат да се посетат во рамки на организирани вон-наставни активности и патувања/екскурзии треба критички да биде ревидиран и избалансиран со секуларен пристап кој треба да биде почитуван во рамките на образовниот процес.
- Подобрено да се дефинираат улогите на асистенти на директорите во основните училишта. Тие треба да бидат гарант за автономијата на процесот на донесување на одлуките во рамки на училишните одбори. Попрецизно да се дефинираат нивните улоги и одговорности во врска со меѓуетничките односи во заедниците на општинско ниво.

## Користени извори

### Библиографија

Барбиери, С., Вргова, Р., Близнаковски, Ј., 2013, Надминување на етничката сегрегација: како да се интегрираат јавните училишта во Македонија и Босна и Херцеговина, Зашто Не, Сараево и Институт за Демократија Социетас Цивилис, Скопје

Bodenhause, G.V., 2010, "Diversity in the Person, Diversity in the Group: Challenges of identity complexity for social perception and social interaction", European Journal of Social Psychology, Vol. 40, pp. 1–16

Henry, P.J., Hardin, C.D., 2006, "The Contact Hypothesis Revisited: status bias on the reduction of implicit prejudice in United States and Lebanon", Psychological Science, Vol. 17, No.10, pp. 862–868

Hewstone, M., 2009, "Living Apart, Living Together: The role of intergroup contact in social integration", Proceedings of the British Academy, 162, pp. 243–300

Pettigrew, T., Tropp, L., 2006, "A Meta-Analytic Test of Intergroup Contact Theory", Journal of Personality and Social Theory, Vol. 90, No. 5, pp. 751–783

### Друга користена литература

Стратегија кон интегриран образовен систем "Чекори кон интегрирано образование во образовниот систем на Република Македонија", Министерство за образование на Република Македонија

Презентација на извештајот "Bridges and Divisions in Education", 2011 година, Мисија на ОБСЕ во Република Македонија

### Извори од интернет

Проект за меѓуетничка интеграција во образованието: <http://mk.pmio.mk/>

Naskova Z., Mathias K., Mihajlovic J., Popovic Valjeva M., 2014, "Midterm Evaluation report of USAID/Macedonia's Interethnic Integration in Education Project":

[http://pdf.usaid.gov/pdf\\_docs/PA00K15Q.pdf](http://pdf.usaid.gov/pdf_docs/PA00K15Q.pdf)

Новинарски стории, известување ТВ Менада: <https://www.youtube.com/watch?v=HjqsasGbeoQ>

Нансен модел за интегрирано образование: <http://nmie.org>

Учебник "Етика на религиите", стр. 79 и стр. 19:

[http://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/pdf/Etika\\_vo\\_religiite\\_5\\_mak.pdf](http://www.e-ucebnici.mon.gov.mk/pdf/Etika_vo_religiite_5_mak.pdf)

## Консултирани закони

Закон за основното образование, консолидиран текст, Службен весник на РМ  
бр. 103/2008, 33/2010, 116/2010, 156/2010, 18/2011, 42/2011, 51/2011, 6/2012,  
100/2012, 24/2013, 41/2014, 116/2014, 135/2014, 10/2015, 98/2015 и 145/2015]

Закон за основното и средното образование, консолидиран текст “Службен весник на Република  
Македонија“ бр. 10/2015 и 145/2015]

Закон за Бирото за развој на образованието, консолидиран текст “Службен весник на Република  
Македонија“ бр.37/2006; 142/2008; 148/2009, 69/2013, 120/2013, 148/2013 и 41/2014]

Закон за локалната самоуправа, “Службен весник на Република Македонија” бр. 5, 2002 година

Закон за финансирање на единиците на локалната самоуправа, “Службен весник на Република  
Македонија” бр. 61/2004

Закон за просветната инспекција, консолидиран текст “Службен весник на Република  
Македонија“ бр. 52/2005, 81/2008, 148/2009, 57/2010, 51/2011, 24/2013, 137/2013,  
164/2013, 41/2014, 33/2015 и 145/2015]

Закон за учебници за основно и средно образование, консолидиран текст, “Службен весник на  
Република Македонија“ бр. 98/2008, 99/2009, 83/2010, 36/2011, 135/2011, 46/2012,  
24/2013, 120/2013, 29/2014 и 146/2015]

Член 34 став 4 од Законот за основното образование “Службен весник на Република Македонија“  
бр. 103/08, 33/10, 116/110, 156/10, 18/11, 15/11, 6/12, 100/12, 24/13 и 41/14), Правилник за  
начинот на изведување на ученичките екскурзии и другите слободни активности на учениците  
од основните училишта