

Универзитет "Свети Кирил и Методиј" - Скопје
Филозофски факултет
Институт за социологија

**ЕТНИЧНОСТА КАКО ФАКТОР ЗА
ОБРАЗОВАНИЕ ВО
РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**

- ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА -

Ментор:
проф. д-р Марија Ташева

Кандидат:
м-р Владо Петровски

Скопје, 2004

СОДРЖИНА

ПРВ ДЕЛ

ВОВЕД	1
-------------	---

ПРВА ГЛАВА

1. ТЕОРЕТСКИ ПРЕТПОСТАВКИ И ОПРЕДЕЛБИ НА ЕТНИЧНОСТА	7
1.1. Етничката група како глобална група	8
1.2. Етничката група како малцинска група во подредена положба во глобалното општество и легислативата во врска со ова	17

ВТОРА ГЛАВА

1. ОБРАЗОВАНИЕ И ФУНКЦИИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО	30
1.1. Развој на писменоста и школството (образованието)	32
1.2. Теории за образованието	35
1.3. Образовната легислатива во меѓународните документи и во Р. Македонија	47
1.4. Анализа на партиципацијата на етничките заедници во образовните институции на Р. Македонија на сите нивоа во последната деценија	52
1.5. Образованието во Р. Македонија од аспект на мултиетниност	62
1.5.1 Мултиетничко, мултикултурно образование	67
1.6. Семејството како фактор за образование во Р. Македонија - етничка димензија	76
1.6.1. Етничките карактеристики на семејствата на етничките заедници во Р. Македонија	95
1.7. Религијата како фактор за образование во Република Македонија	96
1.7.1. Училиштата и религиозното образование	97
1.7.2. Секуларизацијата и образованието	102
1.8. Јазичното прашање и образованието во Република Македонија	107

ТРЕТА ГЛАВА

1. СТАТУСОТ НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА	110
---	-----

1.2. Положбата на етничките малцинства на Балканот, (Грција, Бугарија, Албанија, СР Југославија) - со посебен акцент на образовните можности на етничките малцинства на сопствениот мајчин јазик, односно на македонското малцинство кое живее во овие соседни земји	122
1.3. Република Бугарија	123
1.4. Република Грција	125
1.5. Република Албанија	128
1.6. СР Југославија	131

ВТОР ДЕЛ

ЧЕТВРТА ГЛАВА

1. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	135
1.1 Предмет на истражувањето	138
1.2 Цел на истражувањето	140
1.3 Хипотези на истражувањето	141
1.4 Популација и примерок на истражувањето	143
1.5 Варијабли на истражувањето	145
1.5.1 Независни варијабли	145
1.5.2 Зависни варијабли	146
1.6 Методолошки пристап на истражувањето	146

ПЕТА ГЛАВА

1. ЕТНИЧКО ПОЛЕ: Структурните карактеристики на семејствата на припадниците на етничките заедници	148
1.1. Структурните карактеристики на семејствата, согледани преку примерокот на истражувањето	151
1.1.1 Големината на семејството	151
1.1.2 Образование на родителите	154
1.1.3 Занимање на родителите	156
1.1.4 Економски статус на семејството	158
1.1.5 Опфат на децата од семејството во школскиот систем	172
1.1.6 Традиционалното и современото семејство: етничката припадност и типот на семејството.....	172
2. СЕМЕЈСТВОТО: ОДНОСОТ КОН ОБРАЗОВАНИЕТО	176
3. УСПЕХОТ ВО УЧИЛИШТЕТО: ВЛИЈАНИЕТО НА ЕТНИЧКИОТ ФАКТОР	181
4. ЈАЗИКОТ И УСПЕХОТ ВО УЧЕЊЕТО	189
5. РЕЛИГИОЗНОСТА И УСПЕХОТ ВО УЧЕЊЕТО	191
6. РОДИТЕЛИТЕ И УСПЕХОТ ВО УЧЕЊЕТО: ВЛИЈАНИЕТО НА ЕТНИЧКИОТ ФАКТОР	193
6.1 Санкциите како поттикнувач на мотивација за учење	199
6.2 Моралната поддршка од страна на родителите	203

7. ПРАВНИОТ СТАТУС НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ	208
8. ЛОКАЛИТЕТОТ, КАРАКТЕРОТ НА УЧИЛИШТАТА И УСПЕХОТ	211
9. ЈАЗИКОТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ЗАГОВАРАНАТА БИЛИНГВАЛНОСТ ВО ДРЖАВАТА	220
9.1 Етничката припадност и јазикот на образованието	234
9.2 Етничката припадност и познавањето на јазиците на припадниците на другите заедници	236
9.3 Етничката припадност и свеста за барањата на билингвалноста	243
10. ЕТНИЧКА ДИСТАНЦА	255
ЗАКЛУЧОК	267
Прилози	291
Литература	309

ВОВЕД

Прашањето на заедничкото живеење е комплексен проблем со кој треба да се соочи секое општество кое е мултиетничко и мултикултурно по пат на поставување на човекот како индивидуа во центарот на вниманието и тоа со основните човекови права и слободи.

Проблемите на планот на рамноправноста со кој се среќаваат етничките, верските и јазичните групи се едни од најстарите приоритети на меѓународната заедница. Заради хуманитарни и прагматични причини од секогаш се настојувало овие проблеми да бидат решени на најсоодветен начин, со што би биле избегнати сите можни конфликтни состојби, со цел да се обезбеди припадниците на населението на една држава кои се разликуваат од мнозинството поради одредени карактеристики на нивната група како што се етничките одлики, верските принципи, јазикот и културата, да не страдаат од мнозинството заради своите разлики. И покрај огромните напори што ги прави меѓународната заедница на тој план, на почетокот на новиот милениум, во светот и понатаму имаме исклучително чувствителна етничка стварност.

Со оглед на Балканската историја, проблемот со малцинствата на Балканот е премногу специфичен и тој произведува конкретни малцински проблеми, односно произведува многу повеќе историја отколку што може да поднесе. Република Македонија е дел од Балканот и од овој меѓуетнички амбиент, што значи дека овие меѓуетнички тензии не ја одминаа. Суштествено за Македонија, беше и фактот, дека низ

историјата немало меѓуетнички судири, со што се олеснуваше соживотот меѓу македонскиот и останатите етнички заедници, односно претставуваше значаен фактор во намалувањето на повремение меѓуетнички тензии, но последните настанани кои се одиграа во 2001 година, пред се, се мисли на конфликтот помеѓу македонската мнозинска заедница и најмногубројната албанска малцинска заедница, кој заврши со Рамковниот договор, во голема мера ги усложнија и влошија и онака сложените меѓуетнички односи, кои денес се многу кривки во Република Македонија.

Проблемите што произлегоа од транзиционите периоди посебно во земјите со поголем број на етнички малцинства, во преден план го исфрлија проблемот со нивното образование, кој во голема мера е присутен и во Република Македонија. Етничноста и проблемите што произлегоа од неа, во Македонија во последните десет години се пробија во прв план, а своја рефлексија имаат во општественото етно-групирање, потоа во етно-културата како значаен дел од мултикултурата, и на она на кое посебно обротивме внимание во овој труд, а тоа е образованието на етничките заедници. За потребите и целите на овој труд, во преден план се, примарните мотивациски фактори за образование на етничките заедници во Република Македонија кои имаат малцински статус, кога го имаме во предвид фактот дека легислативата крајно коректно ја третира малцинската проблематика во сверата на образованието, и тоа пред се образованието на етничките заедници на сопствениот мајчин јазик.

Уставот на Република Македонија предвидува корисна рамка за малцинските права, а во тој контекст и за образовната легислатива на етничките заедници како на индивидуално така и на колективно ниво, но остава многу делови да се регулираат со конкретни закони.

Во областа на образованието, покрај еднаквиот пристап кон образованите институции за сите граѓани, припадниците на етничките

заедници имаат право на образование на својот мајчин јазик на сите образовни нивоа. Притоа државата гарантира бесплатно основно образование кое е задолжително за сите. Во областа на високото образование припадниците на етничките заедници под исти услови аплицираат за некои од 29-те факултети на универзитетите во Скопје и Битола. Покрај ова од учебната 1992/93 година има и посебна квота за припадниците на етничките заедници, односно покрај редовно запишаните студенти, може да се зголеми нивниот број за 10% за секоја етничка заедница, а од 1996/97 година квотата се пресметува посебно за секоја националност и се движи според процентот на нивната вкупна застапеност во вкупното население. Освен ова припадниците на најмногубројната етничка заедница во Република Македонија, албанската, сопственото високо образование можат да го стекнуваат на сопствениот мајчин јазик на приватниот Универзитет за Југоисточна Европа, основан во 2001 година со седиште во Тетово, на кој наставата се изведува на албански, англиски и македонски јазик, и на новоформираните Универзитет на албански јазик во Тетово кој со работа ќе започне од учебната 2004 година.

Во современите граѓански општества, државата обезбедува образование на секој граѓанин како негово индивидуално граѓанско право. Повеќето држави во светот, меѓу кои спаѓа и Македонија, овозможуваат преку својата легислатива како остварување на индивидуалните така и на колективните права на етничките заедници кои имаат малцински статус во глобалното општество. Во тој корпус на етнички права спаѓа и правото на образование на етничките заедници, за кое мораме да констатираме дека е решено на многу демократски начин, и спрема сите прифатени меѓународни стандарди кои ја регулираат оваа проблематика, затоа што овозможува образование на сите етнички заедници на сопствениот мајчин јазик во основното и средното образование, ако за тоа се исполнети одредени законски предуслови, но

исто така припадниците на албанската заедница своето високо образование можат да го стекнуваат и на сопствениот јазик на Универзитетот за Југоисточна Европа и на новоформиранiot Универзитет на албански јазик, и двата со седиште во Тетово. Од сето ова не можеме а да не констатираме дека во Република Македонија легислативата ги задоволува сите можни предуслови за образование на етничките заедници, меѓутоа ова иако не е безначајно не е и пресудно, затоа што и покрај тоа што легислативата нуди нормални предуслови за образование на етничките заедници, во Република Македонија и понатаму немаме нивна задоволителна вклученост во образовниот систем, се мисли само на одредени етнички заедници, што само по себе го наметнува прашањето, кои се факторите за поголема мотивираност за образование на различните етнички заедници во Република Македонија, во услови кога не постои правно ограничување во остварување на ова нивно право. Отука се јави потребата да оваа свера на различна мотивираност на припадниците на етничките заедници за образование, комплетно ја истражиме и научно анализираме, со цел да најконзистентно ги утврдиме факторите кои влијаат врз мотивацијата за образование.

Основен предмет на ова истражување е етничноста како фактор за образование во Република Македонија. Со ова истражување се опфатени следните етнички заедници: Албанците, Турците, Ромите, Власите и Македонците како основна мнозинска заедница, и во таа смисла истражувањето има национален карактер. Истражувањето се одвиваше на територијата на Република Македонија, и го опфати временскиот период од осамостојувањето на Македонија до денес.

Вака насоченото истражување, а и содржината на овој труд го сочинуваат два дела и тоа: прв дел, кој претставува теоретска анализа на мотивациските фактори за образование кои се анализирани од аспект на нивната етничка димензија. Во тој поглед посебен акцент е даден на

карактеристиките на семејството и неговото влијание во процесот на образованието на припадниците на етничките заедници во Република Македонија, потоа на територијалноста (локалитетот и неговиот однос кон образованието), јазикот, религијата, вредносните системи на етничките заедници и економските ресурси во кои живеат одредени етнички заедници.

Вториот дел содржи емпириска анализа на податоците добиени врз основа на спроведената анкета за факторите кои влијаат како мотивација за образование на веќе акцентирани етнички заедници. Анкетата беше спроведена во три карактеристични региони по својата етничка структура во Република Македонија, за кои оценивме дека ќе ни дадат релевантни податоци за целта која сакавме да ја постигнеме со овој труд. Во западна Македонија (Гостивар), каде македонската мнозинска заедница има малцински статус, централна Македонија каде што малцинските заедници претставуваат околу една третина од населението (Скопје), и источна Македонија, каде што мнозинското македонско население е доминантно, односно, каде што постои хомогена структура на населението со преовладување на мнозинската заедница (Штип и Кочани).

Етничките групи во Република Македонија се организирани како подошества со свои поткултури. Во тие рамки градат и етно-културни идентитети, кои што силно влијаат врз етно-мотивираноста за образование. Меѓутоа секојпат ќе виси во воздух одговорот на прашањето, дали образованието на етничките заедници на сопствениот јазик на сите нивоа во Република Македонија, ќе води кон релаксирани меѓуетнички односи и кон нивна интеграција во македонското општество или пак ќе води кон нивно сегрегирање, етно-затварање, и кон дезинтеграција на македонското општество.

ПРВ ДЕЛ

ГЛАВА ПРВА

1. ТЕОРЕТСКИ ПРЕТПОСТАВКИ И ОПРЕДЕЛБИ НА ЕТНИЧНОСТА

Денес кога целиот свет претставува едно "глобално село" можеме да констатираме дека многу земји во светот се хетерогени во етничка и културна смисла и се справуваат со ситуација на заедничко живеење на луѓе од различни националности. Проблемите што произлегуваат од мултиетничкиот и мултикултурниот карактер на населението од различните земји во светот се идентификувани различно и се применети различни политики за нивно надминување. Никаде во светот не е пронајдено универзално, применливо и комплетно задоволително решение на проблемите што произлегуваат од овој контекст.

Прашањето на заедничкото живеење е комплексен проблем со кој треба да се соочи секое општество кое е мултиетничко и мултикултурно. Еден од можните начини за соочување со овој проблем е поставувањето на човекот како индивидуа во центарот на вниманието преку нагласката на основните човекови права и слободи, еднаквоста и социјалното вклучување како принципи за прелиминарна рамка за секоја дискусија или одлука, рамка независна од културното, расното и религиозното потекло на луѓето. Друг начин е соочувањето со неговите права како припадник на дадениот колективитет, во контекстов етничкиот.

1.1 Етничката група: од глобална кон парцијална група

Во социолошката и научната литература термините етничност и етничка група се релативно нови. Зголемениот интерес за нив се јавува во шеесетите години, со појавата на еден тип на конфликти кои се наречени "етнички", а избиваат едновременно во индустриските општества и во земјите на Третиот свет, како и во таканаречените повеќеетнички, па дури и во културно хомогените нации: како на пример регионалните движења во Франција и Велика Британија (Англија), јазичните судири (конфликти) во Канада и Белгија, проблемот на националностите во Источна Европа и трибализмот во Африка.

Ендрју Грили, во 1974 година, проценил дека после Втората светска војна етничките судири предизвикале смрт на близу дваесет милиони луѓе, Конор изračунал дека скоро половина држави во светот во различен степен се зафатени со тој тип на конфликти, додека пак Даниел Бел, еден од најгледните теоретичари на постиндустриските општества, тврдел дека благодарение на распаѓањето на империјалистичките системи во бившите колонијални земји и подривањето на старите структури на авторитет во западните општества, компетентноста меѓу етничките групи насекаде станала вообичаена појава. (Greely, 1974; Connor, 1973; Bell, 1975)

На почетокот на деведесетите години, кога се разгореа етничките проблеми во централна и источна Европа, изгледаше дека се повторува историјата на Европа од XX век, кога конфликтите во овој ист регион доведоа до избивање на две светски војни и на повеќе локални судири. Непријателствата на Кавказ и етничките судири во Романија во 1990 година, дезинтеграциите на Југославија во 1991 година, Советскиот Сојуз и Чехословачка во 1992 година, оружените судири со елементи на етничка и верска војна во Хрватска и Босна и Херцеговина,

беа ред настани за кои песимистите сметаа дека водат кон Трета светска војна. Национализмите кај народите и кај малцинствата жестоко го покажуваа своето грдо лице. (Ортаковски, В., 1996, 16). Уште поопасни дезинтеграциони процеси се случија на Балканот со косовските настани, кои своја рефлексивност имаа и во Македонија, со што битно се наруши и онака крвниот меѓуетнички соживот.

Поимот етничност (етничност) во општествените науки го воведува Лапуж (Vacher de Larouge) уште во 19 век, а подоцна го прифаќаат редица социолози пред сè од француското јазично подрачје. Кај Лапуж, неговото воведување резултира од настојувањето да се даде одговор на едно прашање што било во центарот на интересирањето на повеќето автори, а тоа е: како да се протолкуваат начелата на кои почива меѓусебната привлечност или пак раздвоеност на одделни популации. Тој бил огорчен бранител на "селекционистичката школа" за расите, како збир на поединци кои припаѓаат на ист наследен тип и кои се основен чинител на историјата. Тој истакнал дека го воведува терминот етничност за да ја отстрани заблудата настаната со мешањето на расите, која тој ја идентификува со здружување на морфолошките и психолошките карактеристики, со еден облик на групирање што се формира на основа на духовни врски какви што се културата или јазикот. Овие општествени групи не можат според него да се поистоветуваат со расата, на која дури и се спротивставени, затоа што се групации настанати како производ на обединување на меѓусебно одвоени расни елементи, кои пак под дејство на историските случувања биваат подложени на одредени институции на политичка организација и на заеднички обичаи и идеи. Тие не можат да се поистоветат ни со нациите, затоа што на тој начин воспоставената солидарност опстанува и после одвојувањето од групата која ја произвела. Значи, изразот етничност е воведен во францускиот јазик, за да објасни една посебна групна солидарност различна од онаа која ја произвела политичката

организација, а во исто време и од онаа која настанува како плод на антрополошка сличност. (Putinja. F, Zoslin Stref-Fenar, 1997, 33-34)

И покрај ова во научната литература на француски јазик, во социолошкиот или етнолошкиот речник, терминот "етничност", досега практично не бил употребуван иако во академската француска средина бил воведен уште 1981 година, на една тркалезна маса која ја организирал Франсоа Морен (Francoise Morin) во Француското здружение на антрополозите. Одбивањето да се прифати поимот, кој сепак бил општо присутен во англосаксонските општествени науки почнувајќи од седумдесетите години, се припишува на непостоење на заинтересираност што француските општествени науки традиционално ја покажуваат кон меѓуетничките односи и проблемот на малцинствата.

Утврдено е дека во англискиот облик терминот етничност почнал да се употребува во општествените науки уште во четириесетите години. Во своето првобитно значење, ethnicity, означува припадност на група која не е англо-американска. (Putinja. F, Zoslin Stref-Fenar, 1997, 19-20)

Терминот етничност се наметнува за да послужи како толкување на она што е заедничко, на сите тие феномени на компетенција и конфликти во кои, во име на својата етничка припадност поединечни групи меѓусебно се спротивставуваат. Требало да се забележи фактот дека се јавило нешто ново, нешто неочекувано. Тоа нешто ново била појавата на етничката припадност како значајна категорија во општественото дејствување, како и растечка тенденција од која се изведуваат различни облици на лојалност и колективни права. Додека во претходниот период етничките врски се посматрале како потенцијални извори на лојалности кои и конкурираат на нацијата, се поотворено се наметнува идејата дека како фундаментална категорија на социјалната диференцијација, етничката група, како целина која опфаќа поединци дефинирани со заедничко културно наследство, почнува да и конкурира на класата. (Geertz, 1963, 76)

Во современата социолошка литература терминот етнос има многу широка употреба. Но тоа не значи дека дошло до прецизирање на неговото значење. Тоа е еден од најзначајните поими чија права содржина настојуваат да ја определат многу социолози кои настојуваат да ги објаснат општествените феномени. Фредерик Барт наоѓа дека изразот етничност е најдобро да се употребува во смисла на поимот општествена организација, која ни овозможува границите меѓу општествените групи и нивните односи да ги опишуваме со термините на високо селективните културни контрасти, односно кои се користат на амблематски начин, за да можат да се организираат идентитетите и интеракцијата. (Barth, 1984, str. 80)

Најновите определби на терминот етничност-етничка група се наведени: во *"Некои определби на етничноста и етничката група во социолошката теорија"*. (Ташева. Т, 1996, 79-88)

Дефинициите за етничноста - етничката група се групирани во три групи на дефиниции и тоа:

- дефиниции со оглед на ситуациониот контекст;
- дефиниции со оглед на објективно-субјективниот примерок во изборот на варијаблите;
- дефиниции со оглед на бројот и комбинациите на варијаблите.

Кај дефинициите со оглед на ситуациониот контекст во определбата на етничките групи постои битно разликување меѓу американските и европските социолози.

Европските дефиниции етничноста ја определуваат како сосема блиска до националноста, а етничката група како глобално општество. Етничката група се согледува како нација која не е потполно свесна за себе, како национална група која нема независни политички граници во чии рамки ќе ја унапредува својата самосвест, или како национална група која се стреми кон оформување на самостоен политички идентитет. (Francis, E., 1947,393-400)

Американските дефиниции, кои ја имаат предвид специфичноста на американската средина, етничноста ја согледуваат како одлика на некои општествени групи, односно таа е специфична карактеристика на субгрупите кои се малцински во поширокото општество.

Милтон Гордон, дефинирајќи ја етничката група, укажува дека според него етничката група е тип на група содржана внатре во националните граници на Америка, или пак било која друга група која е дефинирана или истакната преку расата, религијата, националното потекло, или некоја комбинација на овие категории. Сите овие категории имаат општо социјално и психолошко нагласување, со што сите служат за изградба преку историските околности, на чувство на народност на групите внатре во Соединетите Држави, и ова општо нагласување на народност е препознаено во американската јавна употреба кај овие три термини, повремено во променлив облик (Isajif, W, Toronto 1979,5)

Индискиот социолог Уман, пак, прави обид за поврзување на американските и европските определби и според него етничката група се разликува од националната преку нејзината помала дефинираност или пак преку нејзината просторна изместеност. За него одредници на нацијата се територијата и културата, додека етничноста израснува преку нивната дисоцијација. Нацијата е татковина на луѓе кои споделуваат заедничка култура, додека етничноста израснува во рамките на освојувањето, колонизацијата или емиграцијата. Етничката група е културна група без посебна територија, која стапнува на и поставува барања за територија од која или во која се населила - територијата која е нација. (Ooman, vo: Smelser Neil, 1994.)

Дефинициите од втората група според општиот пристап можат да се поделат во две групи:

- а) субјективни;
- б) објективни;

Најкарактеристична дефиниција во групата на субјективните дефиниции е дефиницијата на Макс Вебер, според која етничките групи се оние групи на луѓе кои на основа на сличноста на надворешниот изглед или на обичаите или и на едното и на другото, или на основа, на сеќавањето на колонизацијата и селидбата, негуваат субјективна вера во заедничко потекло, така што оваа вера станува значајна за пропагирањето на формирање заедница. За Вебер етничкото заедништво не е заедница, туку само фактор кој го олеснува здружувањето во заедница. Етничкото заедништво е субјективен фактор кој не мора да биде во поблиска релација со објективноста. Она што него го одржува не е, на пример, стварното заедничко потекло, туку верата во него која се одржува низ долг временски период од одредени причини. Така, кога е во прашање етничка заедница на доселеници во една земја, причина за тоа одржување може да биде притисокот на староседелците за воспоставување на сталешки разлики меѓу себе и новодојдените како и настојувањето на вторите, нив да ги негираат. (Вебер М., 1976, 327)

Од американските дефиниции, кои ја имаат предвид американската општествена стварност, ќе ја истакнеме дефиницијата на Арнолд Дашевски. Според него етничката група може да биде дефинирана како група на индивидуи со споделено чувство на народност, базирано на одредено претпоставено социо-културно искуство или слични физички карактеристики. Така, она што членовите на етничката група го имаат како заедничко е нивната етничност или чувство на народност, која претставува дел од нивното колективно искуство. (Dashevski. A., (ed.) 1976, 3)

Објективните дефиниции за етничката група вклучуваат редица објективни показатели, пред се од сферата на културата. Една од покарактеристичните дефиниции во овој контекст е дефиницијата на Ебнер Коен според кој етничката група е колективитет на луѓе кои

споделуваат одреден примерок на нормативно однесување и формираат дел од пошироката популација, стапувајќи во взаемни односи со луѓето од другите колективитети внатре во рамките на општествениот систем. Терминот етничност се однесува на степенот на конформизам од страна на членовите на колективитетот кон овие споделени норми во курсот на општествената интеракција. Во примерокот на нормативното однесување тој ги вклучува симболичките формации и активности кои се сретнуваат во контекстот на роднинството и бракот, пријателството, ритуалите и различните типови на церемонии. Всушност, тоа се конкретните елементи на културата. Тие постојат објективно, иако поради нивната вклученост во психичките процеси можат да бидат практикувани субјективно од страна на актерите. (Cohen A.(ed), 1974, 9-10)

Третата група дефиниции за етничноста ги сочинуваат дефинициите кои прават разлика во изборот и бројот на атрибутите преку кои таа се определува. Меѓу позначајните дефиниции од овој вид, се дефинициите на Исајив и Јингер.

Според Исајив, етничката група е група, или категорија на луѓе кои имаат заедничко потекло и исти културни особини, кои имаат чувство за народност и односи од типот заедница, кои се од емигрантско потекло и имаат било малцински било мнозински статус во рамките на поширокото општество.(Isajiv.W, 1979. 13)

Јингер етничката група ја дефинира како сегмент на поширокото општество чии членови се сметани од страна на себеси или другите како да имаат заедничко потекло и да споделуваат значајни сегменти од заедничка култура и кои во додаток учествуваат во споделувани активности во кои заедничкото потекло и културата им се значајни составни елементи. (Yinger. M, 1985, 159)

Гиденс, еден од поистакнатите европски социолози, дава една многу значајна определба на етничноста, која според него се гледа во културните разлики и изглед кои разграничуваат дадена заедница на

луѓе. Членовите на етничката група се согледуваат себеси како културно различни од другите групи во општеството и од другите групи се согледувани како такви. Гиденс не ги употребува многу поимите етничност и етничка група. Според него реалната ситуација на плуралните општества многу подобро ја изразуваат поимите етнички малцинства или малцински групи. Особините на малцинските групи се: нивните членови имаат неповолна положба како резултат на дискриминацијата од страна на другите, имаат извесно чувство на групна солидарност или заемна припадност како последица на изложеноста на дискриминација и предрасудите кое може да зајакне до степен кога групата се согледува себеси како посебен народ од мнозинството, потоа извесен степен на физичка и социјална изолираност од пошироката заедница кои се гледаат во просторната концентрација во извесни соседства, градови или региони во земјата и во малиот степен на примарнотипски односи со мнозинството, кои можат активно да промовираат ендогамија со цел да се сочува културната дистинктивност. (Gidens A. 1993, 252-253.)

Шермерхорн дава дефиниција според која етничката група претставува колективитет внатре во поширокото општество, кое има реално или претпоставено заедничко потекло, спомени за споделувано историско минато и културен фокус на еден или повеќе симболички елементи определени како содржина на неговата народност. Примери за такви симболички елементи се: роднинските примероци, физичката постојаност, религиската припадност, јазикот или дијалектните форми, племенската припадност, националноста, фенотипските особини, или која било комбинација од наведените. Неопходен придружник е извесната свест за видот меѓу членовите на оваа група. (Shermerhorn.R, 1978, 12)

Хачисон и Смит, тргнувајќи од оваа дефиниција, етничката група ќе ја определат (тие го употребуваат терминот етнија место етничка

група) како именувано човечко население со митови за заедничко потекло, споделувани историски сеќавања, еден или повеќе елементи на заедничка култура, врска со родната земја и чувство за солидарност барем меѓу некои од неговите членови. Тие разграничуваат шест особини, кои во одреден обем, се присутни во секоја етнија:

- заедничко лично име, кое ја идентификува и изразува суштината на заедницата;

- мит за заедничкото потекло, повеќе мит отколку факт, мит кој ја вклучува идејата за заедничкото потекло во време и на место, и со тоа на етнијата и дава чувство за фиктивно роднинство, за супер фамилија;

- споделувани историски сеќавања, или подобро, споделувани сеќавања за минатото, или за минатата, вклучувајќи херои, настани и нивни комеморации;

- еден или повеќе елементи на заедничка култура, кои нема потреба да бидат специфицирани, но кои обично вклучуваат религија, обичаи или јазик;

- врска со родната земја, не неопходно нејзина физичка окупација од страна на етнијата, но симболичка приврзаност за земјата на предците, како и со луѓето на дијаспората;

- чувства на солидарност барем на дел од некои секции на етнијата. (Huchinson.R & Smith. D.A ,(eds), 1996)

Денеска во светот и во пошироката меѓународна заедница определбите на етничката група се повеќе се поклопуваат со терминот малцинска група. Така во најголем број на случаи терминот етничка група има исто значење со терминот малцинска група.

1.2 Етничката група како малцинска група во подредена положба во глобалното општество и легислативата во врска со ова

Малцинствата постоеле многу одамна, но дури кон крајот на 18 век, со подем на демократијата, тие го добиле третманот на политичко прашање и станале многу битен фактор за стабилноста на меѓународната заедница.

Некои од малцинствата настанале како резултат на освојувањето во минатото, а други пак и во здружувањето на различни заедници по мирен пат. Доста малцинства настанале и со миграциони движења. Во минатото владетелите не ретко повикувале колонисти од странство да дојдат на ненаселените територии да донесат нови знаења, трговија и сл. Таквите доселеници добивале посебни привилегии и можност да живеат според својот начин на живеење. На сличен начин европските трговци се населувале во ориенталните заедници каде добивале привилегии за екстериторијалност, односно како што биле наречени на Блискиот исток, капитулации. Миграционите движења за време на индустриската револуција создале малцински проблеми во многу делови од светот. (Ортаковски. В, 1998, 32-33)

Според начинот на настанувањето на малцинствата можеме да ги поделиме на три основни групи:

а) "Автохтони" малцинства, кои историски живееле на една територија, како остатоци од преселувањето на нивните племиња или народи. За нив се среќава и терминот "територијални малцинства" поради нивната поврзаност со определена територија;

б) "Неавтохтони" или натериторијални малцинства, кои настануваат со миграционите движења, поради верски, политички или економски причини. Овој процес и денес е во тек;

в) "Нови автохтони" малцинства кои настануваат во современите процеси на етничка сегментација и на оживување на некои веќе

заборавени јазици и култури, кои стануваат идентификациони елементи на оделни групи. (Фрчковски. Л, Ортаковски.В, Тупурковски. В, 1995 , 118-119)

За малцинствата се употребуваат различни термини, а ниту во меѓународните конвенции за малцинската проблематика не се употребува ист назив, туку термините малцинства или групи.

Терминот национални малцинства се употребува во Конвенцијата на УНЕСКО против дискриминацијата во образованието, во Европската конвенција за заштита на човековите права и основни слободи, како и во документите што ги денесува КЕБС (ОБСЕ) за таа проблематика, во Рамквната конвенција за заштита на националните малцинства на Советот на Европа од 1944 година. Во Меѓународниот пакт за граѓанските и политичките права, донесен во 1966 година, не се употребува терминот национални, туку етнички, религиозни и јазични малцинства, додека во Декларацијата што ја донесе Генералното собрание на ООН во 1992 година се зборува за правата на малцинствата кои припаѓаат на национални, религиозни и јазични малцинства. Во Уставот на Република Македонија од 1991 година се употребува терминот "националности".(Ортаковски. В, 1996, 34) (после промените на делови на Уставот од 1991 година, а донесени на 16 ноември 2001 година терминот, "националности", е заменат со термин "заедници")

Во последните децении етничката група се повеќе се изедначува со малцинската група. Една од дефинициите која зборува за таквото идентификување е онаа на Вирт, дадена непосредно после Втората светска војна, во контекст на дискусиите за проблемите на човекот во светот. Според него етничката група преставува, "група од луѓе, кои поради нивните физички и културни карактеристики, се издвоени од останатите во општеството во кое живеат, за диференциран и нееднаков третман, и кои затоа се согледуваат себеси како објект на колективна дискриминација". (Wirt, L., 1945,2 58)

Две децении подоцна Вејгли и Харис, разгледувајќи го местото на малцинските групи во контекстот на процесот на формирањето на државата, особено на модерната држава, укажуваат на следните особености:

- малцинствата се субординирани сегменти на комплексните државни општества;
- малцинствата имаат посебни физички или културни особини кои се сметани за ниско ценети од доминантните сегменти на општеството;
- малцинствата се самосвесни единици кои се држат заедно поради посебните особини што ги споделуваат нивните членови и преку посебните неможности што тие ги носат;
- членството во малцинствата се пренесува преку законот на наследството, кој е способен да ги приклучи следните генерации дури и ако отсутствуют посебните културни или физички особини;
- малцинските луѓе, преку изборот или потребата, се стремат кон брак со иста група. (Wegley-Harris, 1967,10)

Во определбите на етничката група како малцинска група, имено, се нагласува најзината подредена положба во рамките на глобалното општество, односно во општествениот простор кого го споделува со групи кои во однос на неа претставуваат мнозинство. При тоа, основно е прашањето кое се поставува кога се имаат предвид групите во современите мултиетнички општества кои се и демократски, на кој начин се одржува состојбата на подреденост на малцинските групи. (Ташева. М,1998 ,15)

Според Маршал, во националната држава, заснована на идејата на еднаквоста, можат да се разграничат три основни права и со нив поврзани институции:

- граѓански (цивилни) права, како слобода на личноста, слобода на говорот, мислата и убедувањето, право на лична сопственост и учество во владини договори, право на правда;

- политички права, како право на глас и право на пристап во јавни служби;

- социјални права, како правото на условна економска добросостојба и безбедност, правото потполно да се учествува во социјалното наследство и да се живее животот на цивилизирано битие согласно со стандардите на општеството. (Marshall.H.T, 1964, 71-72)

Поголем број на социолози, како и Маршал, распространетоста на овие права меѓу населението ја земаат како индикатор за постоење или отсуство на малцинските групи. Ако го прифатиме гледиштето на Маршал, тогаш во современите општества, кои политички се организирани според концептот на правната држава, односно според идентичниот граѓански статус на сите нејзини припадници, определбата на етничката група како малцинска група, односно концептот малцинство-мнозинство е неприменлив во најголем број современи општества. Меѓутоа и покрај ова, кај многу социолози овој концепт на релација малцинство-мнозинство, широко се применува во нивните истражувања. Најдобар одговор на ова прашање ни дава токму Маршал, кој, во настојувањето да го примени во емпиријата, се соочил со еден сериозен проблем, со разграничувањето на формалното право од неговта примена во практиката. Тој дошол до заклучок, а до овој заклучок дошле и мнозинство на социолози кои се зафатиле со проучување на етничките групи во современите демократски општества, дека правниот систем на едно општество е едно, а реалните односи во него, нешто сосема друго. Секоја група во едно општество располага со огромен арсенал средства преку кои може да ги сочува своите граници и да одржува дистанца меѓу себе и другите, а со тоа да ги одржува односите онакви какви што се дефинирани во концептот на малцинската група, кои излегуваат од доменот на правната контрола. Токму затоа и државата во современите мултиетнички општества со посебни правни мерки посредува во оние сфери на општествениот живот во кои е

најевидентно дејствувањето на нелегитимните механизми на одражување на нееднаквоста на колективно ниво. (Ташева. М, 1998, 16)

За содржината на поимот малцинство нема целосна согласност во меѓународната заедница, односно терминот малцинство не е дефиниран во главните инструменти на меѓународното право. Но има и други концепти во системот на меѓународното право кои се "недефинирани", а сепак практиката на државите, на меѓународните организации или правната доктрина можат да го надоместат недостигот на прецизност. Обединетите нации практично од своето настанување ја сметаат дефиницијата на малцинствата за мошне важно прашање, но кое е и доволно комплексно и контраверзно, поради што не дадоа резултат обидите за усвојување на општоприфатена дефиниција.

Поткомисијата за спречување на дискриминацијата и за заштита на малцинствата во 1950 година се обиде да ги дефинира малцинствата, преку предлогот даден до Комисијата за правата на човекот: *"Терминој малцинство се однесува на оние недоминантни групи на население кои имаат и сакаат да ги сочуваат цврстите етнички, верски или јазични традиции или карактеристички според кои се разликуваат од другото население"*. (Ортаковски.В,1996, 28)

Според тој нацрт, кој не беше прифатен, се бараше малцинството да има доволен број лица за да можат да се сочуваат традициите и карактеристиките на групата, како и малцинствата да мораат да бидат лојални кон државата чии граѓани се.

Во својата студија за правата на малцинствата специјалниот известувач на Поткомисијата за спречување на дискриминацијата и заштита на малцинствата, италијанскиот професор по меѓународно право Франческо Капоторти ја предложи следната дефиниција за изразот малцинство: *"Група бројно помала во споредба со другото население на државата, што е во недоминантна положба, а чии членови-државјани на таа држава - имаат етнички, јазични или*

верски карактеристики поинакви од оние на другото население и искажуваат, макар и имплицитно, чувство на солидарност насочено кон сочуввање на својата култура, традиција, религија или јазик". (Ортаковски, В., 1996, 28-29)

Следниот известувач на Поткомисијата, канадскиот експерт Жил Дешен, издвојувајќи ги битните елементи на практиката на меѓународните и државни судови, ставовите на државите и на различни меѓународни тела, како и доктринарни обиди за дефинирање, во 1985 година ја предложи следната дефиниција на терминот малцинство:

"Група на граѓани на една држава што е бројно малцинство во недоминантна положба во таа држава, а што се карактеризира со етнички, верски или јазични особености различни од оние на мнозинското население, што имаат чувство на меѓународна солидарност, како резултат, макар имплицитно, на колективната волја за преживување, со цел да се постигне сиварна и правна еднаквост со мнозинството". (Меѓународна дефиниција, Југословенска ревија за меѓународно право, Белград бр.3 3/1985, стр. 435-437)

Во општите принципи на Европскиот совет, изготвени како предлог на Европската комисија за демократија по пат на закон во 1990 година се наведува дека *"малцинството означува група помала од другото население во државата, чии припадници, кои се државјани на таа држава, етнички, религиозно или јазички се разликуваат од другото население и имаат волја да ја сочуваат својата култура, традиција, религија или јазик".* (Ортаковски, В., 1996, 28)

Во "Препораката 1201 за Дополнителен протокол за правата на малцинствата на Европската конвенција за човекови права", донесена од Парламентарното собрание на Советот на Европа, на 1 Февруари 1993 година за прв пат се определува поимот *"национално малцинство"*. Со него се означува група на лица во една држава кои: а) престојуваат на територијата на таа држава и се најзини државјани; б) одржуваат со неа

солидни долготрајни врски; в) покажуваат специфични етнички, културни, верски или јазични карактеристики; г) се застапени во доволен број, иако сеуште помалкубројни од другото население на таа држава или на една нејзина област; д) се поттикнати од грижата, да го сочуваат нивниот заеднички идентитет, особено нивната култура, традиција, вера или јазик.

Во наведените дефиниции видливо е дека се комбинирани објективни карактеристики со субјективна определба за да се сочуваат тие карактеристики. Објективните елементи се содржани во фактот на постоењето на етнички, верски и јазични разлики. Бројниот сооднос меѓу малцинското и мнозинското население е исто толку објективен елемент како и неопходноста припадниците на малцинството да бидат државјани на односната држава.

Субјективниот елемент се однесува на експлицитното или имплицитното чувство за солидарност и волја за одржување на својата посебна култура од страна на малцинството. Во најголем број земји, како и во меѓународните тела и невладини организации, искажаната волја и решеноста на малцинството да го зачува својот етнички идентитет се земаат како важен фактор во однос на таа држава или организација кон малцинството. Но во земјите во кои малцинствата не се признаваат или се води јавна политика на нивна асимилација, искажувањето на етничките или јазични особености предизвикуваат реакција кај властите или можна репресија. (Ортаковски, В., 1998, .37-38)

Заштитата на етничките, верските и јазичните групи е еден од најстарите приоритети на меѓународното право. Заради прагматични и хуманитарни причини, меѓународното право служи како инструмент за заштита, бидејќи прашањето на малцинствата никогаш не било сосема опфатено во ниеден државен законски систем.

Општото меѓународно право и дозволува на една држава да интервенира во име на своите граѓани секогаш кога некоја друга држава

не ги почитува соодветните стандарди на цивилизираното однесување кон нив или не исполнува некоја од обврските што ги превзела со некоја спогодба што се однесува на нивниот правен статус во странство. Овие општи и посебни одговорности кои обврзуваат една држава да обезбеди извесен степен на правна заштита или други бенефиции за сите странци или државјани на некоја друга држава кога доаѓа во контакт со неа, го сочинуваат меѓународно правниот статус на странците. (Андреевска. Е, 1998, 283-284)

Меѓутоа, јасно е дека меѓународните односи налагаат државата да нема сосема одвргани раце во односот кон странците, дури и кога се тие населени на нејзина територија. Прашањето што се поставува тука е: Што се случува со самите државјани на државата, односно со луѓето кои не се државјани на ни една држава? Владите можат да бидат колку што сакаат против своите сопствени државјани, или кон лицата без државјанство, меѓународниот закон не ги ограничува државите во овој поглед. Најмногу што може да се случи кога однесувањето на една влада или население кон одредени групи на нивни сонародници станува толку деспотско и сурово што другите држави се чувствуваат повикани и морално обврзани да се вмешаат и да ја спречат ваквата бруталност со таканаречени "*хуманитарни интервенции*".

Релативно нов развој започна со мировните договори кои формално ја завршија Првата светска војна, како и со неколкуте колатерални конвенции и декларации кои им наметнаа на некои од новите проширени држави обврски во полза на националните малцинства, а Лигата на народите ја доби задачата да го надгледува спроведувањето на овие обврски.

Непосредните цели на воспоставениот режим за малцинствата беа двократни. Прво, за да се обезбеди припадниците на населението на една држава кои се разликуваат од мнозинството поради одредени карактеристики на нивната група како етнички одлики, верски

принципи, јазик и култура, да не страдаат од мнозинството заради своите разлики. Втората цел се состоеше во спречување на државите што се погодени од таквите отцепени групи, во потрага по едно национално единство да ги апсорбираат и да ги асимилираат спречувајќи ги, насилно или на индиректен начин да ги негуваат своите заеднички природни и историски особини. (Oppenheim, L . 1958, 276-280)

Одредбите во спогодбите, конвенциите и декларациите кои што се однесуваат на националните малцинства Манухер Танци ги поделил на следниот начин:

1. Општа заштита на фундаменталните права: се однесува на заштитата на животот и слободата на сите жители во една држава без оглед на потеклото, националноста, јазикот, расата или вероисповеста. Покрај ова, обезбедува јавна и лична слобода за практикување било која религиозна доктрина, религија или вероисповест доколку таа не е во спротивност со јавниот ред или морал.

2. Еднаков третман: Ова подразбира еднаквост на сите државјани пред законот и подеднакво уживање на политичките и граѓанските права од страна на сите државјани, без оглед на разликите во расата, вероисповеста или јазикот.

3. Принцип на недискриминација: Разликите во вероисповеста, расата или религијата не треба да го ограничуваат човекот во вработувањето во јавниот сектор, поставувањето на функција и добивањето на почести или пак во извршувањето на одредени професии или дејности.

4. Слободно користење на јазик: Не треба да постојат ограничувања на било кој државјанин во слободното користење на јазикот во приватен разговор, трговија, религија, печат или други публикации, или на јавни собири.

5. Право за основање добротворни, верски, социјални и образовни установи: Расните, верските или јазичните малцинства имаат право со

свои финансиски средства да основаат добротворни, верски, социјални и образовни установи по своја желба, со право во нив да го зборуваат својот јазик и да ја практикуваат својата религија.

6. Право за користење државни средства за добротворни, верски и образовни установи: Во секој град или општина каде што живее значителен дел од една јазично малцинство, државата е должна да обезбеди соодветни објекти во основното образование за да им овозможи на децата на националностите да ја следат наставата на нивниот мајчин јазик.

Додека начелата за фундаменталните права, еднаков третман и недискриминацијата се воглавно насочени кон подеднаков третман на сите грѓани без разлика дали тие се дел од националното мнозинство или малцинство, останатите определби, имено оние за употреба на јазикот на малцинството и за обезбедување на објекти за негување на верското и културно наследство од страна на припадниците на малцинствата имаат главна цел да овозможат и дури да го постигнат одржувањето на историските одлики на малцинствата. Рамноправноста на животот дури и ако е остварена на високо цивилизациско ниво, не беше доволна таму каде што националностите, малцинствата беа признаени од меѓународното право, овие малцинства имаат право да бидат почитувани како такви, односно, оние општествени особини кои ги одликуваат нивните припадници не можеа да се оспоруваат или да изумрат со негирање или апатија од страна на владата. (Ganji, M., 1962, 46)

Системот на човековите права којшто се создаде по Втората светска војна всушност го почитува прашањето: Кое е местото на правата на малцинствата во овој систем и каква е нивната релација со човековите права? Историски гледано, се забележува паралелен развој на човековите права и правата на малцинствата во кој правните инструменти постојано го префрлуваат тежиштето од едните на другите. И двете групи на права постоеја во една интеракција, но сепак релативно

независни, но од Втората светска војна наваму ситуацијата станала посложена. Од една страна, односот меѓу двете области е нејасен дури и во теоријата а од другата страна, во литературата отворено се прашуваат дали малцинските прашања сочинуваат дел од човековите права. Дури и одговорот да биде повеќе или помалку потврден, од правните рамки јасно се гледа дека правата на малцинствата општо земено денес се разгледуваат во контекст на човековите права. Не се работи за тоа дека овие две области можат или треба да се разделат. Поентата е дека инструментите и правните установи кои дејствуваат во меѓународната сфера на човековите права треба да ги земаат предвид карактеристиките на оние права што сочинуваат неопходна компонента на ефикасната заштита на правата на малцинствата. (Андреевска, Е, 1998, 285-286).

Востанувањето на правата на малцинствата т.е малцинствата да уживаат еднаков третман, да ја практикуваат својата култура, религија и јазик, и целосно да бидат вклучени во политичкиот и стопанскиот живот на една држава, преставува еден од приодите кон овој проблем што ветуваат повеќе. Со него се избегнуваат екстремите на сецесија и асимилација, и се нуди напредок што е компатибилен со граѓанскиот, демократски плурализам, како и со меѓународните и регионалните инструменти за заштита на човековите и малцинските права, со меѓународното право и залагањата на меѓународните органи. Ова е особено важно за балканските земји каде што националните, етничките, верските и јазичните малцинства, претставувале и сеуште претставуваат клучен фактор во меѓународните односи во Европа и особено на Балканот. Ова се надопулнува со сознанието дека нерешениот статус и права на малцинствата во услови кога постоеле сложени меѓународни односи, претставувале и сеуште претставуваат причина за меѓународни и внатрешни политички, па дури и вооружени конфликти. Сеуште постојат национални малцинства коишто не се признаени и не ги

уживаат правата и слободите загарантирани со меѓународните спогодби и законот. Признавањето, почитувањето и афирмацијата на правата на постоечките национални малцинства во балканските земји, како и развојот на контролните механизми за нивната заштита и за следење на нивната примена претставува предуслов за мир, за општеството во една држава, во регионот и во Европа во целина.

Повелбата на ООН не ги спомнува конкретно малцинствата и наместо ова, тежиштето е ставено на поединечните човекови права. На конференцијата во Сан Франциско, големиот интерес за човековите права, не поттикна предлози за заштита на малцинствата, а ниту Пактот на Лигата не ги спомна. Како резултат на фактот дека на конференцијата во Сан Франциско не беше предложен ниту еден амандман за заштита на малцинствата, Повелбата очигледно повеќе упатува на еднаквото уживање на човековите права, поврзано со принципот на недискриминација. Ова значи дека државите кои го пропагираат премиот од режим што ги ограничува малцинствата кон режим на човековите права поставуваат квалитативни разлики меѓу концептите на превенција на дискриминација и заштита на малцинствата ако не очигледно, тогаш имплицитно. (Андреевска. Е,1998, 286-289).

Најголемо достигнување на Обединетите нации на подрачјето на човековите права без сомнение претставува законодавната работа. Во каталогизирањето на инструментите за човековите права може да се разликуваат разни категории кои конкретно се општи или специјални, глобални или регионални.

Општите инструменти по правило опфаќаат широк дијапазон на човекови права. Иако овие инструменти не претставуваат дел на формалните уставни на меѓународни организации и установи, тие се одликуваат со уставен ред во поширока смисла, што му дава содржина на владеењето на правото во рамки на Обединетите нации, или кон регионалните структури на меѓународна соработка. Најистакнати од

овие меѓународни општи инструменти се: Универзална декларација за човековите ѳрава (1948 г), Меѓународна сѳгодба за човековите ѳрава (1966 г), Европска конвенција за заштитата на човековите ѳрава и фундаментални слободи (1950 г), Европската социјална ѳовелба (1961 г), Финалниот акт од Хелсинки, Американската декларација за ѳравата и должностите на човеокот (1948 г), Американската конвенција за човековите ѳрава (1969 г) и Африканската ѳовелба за ѳравата на човеокот и народите (1981 г).

Во поглед на овие специјални инструменти, изданието на "Збирката на меѓународни инструменти за човекови ѳрава на Обединетите нации" од 1988 г. ја содржи следната класификација: ѳравото на самоопределување; ѳревенција на дискриминација; воени злосторства и злосторства ѳротив човештвото, вклучувајќи го геноцидот; раство, слугување, ѳрисилна работа и слични усанови и ѳрактики; човековите ѳрава во администрацијата на ѳравосудството; државјанство, немање на државјанство, азил и бегалци; слобода на информирање; слобода на здружување; ѳолитика на вработување; ѳолипички ѳрава на жените; брак и семејство, дејство и младост; социјална ѳомош, ѳаѳредок и развој; ѳраво да се ужива во култура, меѓународен културен развој и соработка.

Се забележува дека во врска со делокругот и содржината на специјалните инструменти, три цели се особено важни: елиминација на дискриминацијата, заштита на чувствата на поединци и групи и борбата против лоша практика во големи размери. Покрај ова, инструментите со акцент на борба против расизмот и расната дискриминација, дискриминацијата на жените, дискриминација засновна на религија или вероисповест, дискриминација при вработување, занимање и надомести како и дискриминација во образованието, се меѓу првите на списокот на приоритети.

ГЛАВА ВТОРА

1. ОБРАЗОВАНИЕ И ФУНКЦИИ НА ОБРАЗОВАНИЕТО

Образованието е збир од она што ќе се научи од книгите и од учените луѓе. Од друга страна, образованието е и процес во рамките на кој поединецот нешто постигнува со помош на учење. Тоа е активен и лично воден процес и може слободно да се каже дека образованието има две страни, односно два аспекти: објективен и субјективен. Од една страна, постои збир од готови вистини, а од друга страна готов дух кој во себе ја има моќта за признавање, само ако сака да ја користи. (Коковиќ Д.1994,55)

Образованието може да се дефинира како активност чија цел е развивање на знаењата, моралните вредности и сфаќања кои се бараат во сите области од животот, отколку знаења и вештини кои се поврзани со одредени ограничени области на активност. (Коковиќ Д.1994, 57)

Постојат два вида образование: формално или институцијализирано, кое се изведува низ училиштата во основното и средното образование и факултетите во високото образование и неформално образование, кое се изведува спонтано и кое може да се следи од самообразование на индивидуата, до индиректно воспитно влијание на неедукативните институции вон формалниот систем на образование. Социјализацијата на индивидуата сфатена во најширока смисла ги обезбедува двата вида на образование - формалното и неформалното. (Георгиевски П. 1999, 61)

Кај образованието најчесто се опишуваат функциите на формалниот систем на образование, односно општествените функции на

образовните институции. Сфаќањата за функциите на образовните институции зависат од теоретските парадигми. Теоретичарите на двете теоретски парадигми, конфликтната и функционалистичката, сметаат дека училиштата треба да обезбедат морални напатствија, когнитивен развој на индивидуата и технички, стручни квалификации. (Георгиевски П. 1999,61)

Се смета дека образовните институции, во својата воспитно образовна ориентација вршат противречна или двојна функција - од една страна тие играат улога на идеолошки апарат на државата и вршат конзервативна функција, а од друга страна, вршат пренос на знаења и нив ги иновираат- прогресивна функција на промени, што е својствено на современите општества.

Роберт Мертон, настојувајќи да ги дефинира функциите на општествените институции, прави една дихотомна типологија на: **манифестни и латентни функции**. Оваа типологија ја прифаќаат и одреден број социолози и ја применуваат и врз функциите на образовните институции. Ваквата типологија дава можност да бидат согледани и проучувани нивните функции за општествениот ред, идеолошката односно конзервативната функција, но и функциите за промена и критичко размислување на учениците. (Георгиевски П.1999,61-62)

Според Ц. Конклин, манифестните функции на образовниот систем се состојат во социјализирањето и интегрирањето на младите индивидуи во општеството, понатаму образовниот систем има за цел да создаде ново знаење, да ги обучи луѓето за работа и да ги развие способностите и вештините на индивидуите. Во манифестните функции спаѓаат:

1. *социјализаторска функција;*
2. *функција на социјална интеграција;*
3. *иновативна функција;*

4. функција на обучување и осособување за работа;

5. функција на селекција и алокација.

Латентните функции, иако никогаш не се отворено истакнати, се вградени и иманентни на секој современ образовен систем. Во нив спаѓаат следните функции:

1. намалена родителска контрола;

2. функција на чување на деца - домарска служба;

3. контрола врз идните бракови;

4. редуцирање на работна сила;

5. стандардизирање на младите луѓе на општествени норми

традиции. (Конклин, 1987, 350-353, наведено според Георгиевски)

1.1 Развој на писменоста и школото (образованието)

Изразот "училиште" има грчко потекло и означувал безделништво или рекреација. Во поранешните општества било достапно само на мал број луѓе со висока општествена положба. Верските големодостојници или свештеници често биле единствени писмени поединци, кои тоа свое знаење го користеле за читање и толкување на религиозните текстови. За поголемиот број од останатите растењето значело учење на примерокот општествени навика и вештини за работа на постарите. Ова учење започнувало многу рано: децата многу рано почнувале да помагаат во домашните работи, во работата на полето и во занаетчиските работи.

Сталешката /кастинската затвореност била само една од причините за достапноста на образованието до широките маси население. Друга причина било нивото на технолошкиот развој: текстовите се множувале рачно, а тоа ги правело достапни само за

малкумина. Штампањето, пронајдок кој во Европа дошол од Кина, ја променил ситуацијата. Првата штампарска машина ја пронашол Јохан Гутенберг во 1454 година, по што умножувањето на текстовите и документите станало широко достапно, не само кога е збор за книгите, туку и за документите и другиот пишан материјал потребен во секојдневниот живот. Се поголема употреба на пишаниот материјал во најразлични области довело до повисоко ниво на писменост (основни способности да се чита и пишува).

Образованието, во својата модерна форма, што подразбира, настава за учење во посебно изградени, школски згради, има своја постепена развојност. Сепак, скоро до пред еден и половина век, децата на имотните луѓе ги подучувале приватни наставници.

Поголемиот дел од населението немало никакво образование се до доцните децении на 19 век, кога во европските земји и Соединетите Држави почнал да се воведува системот на основните школи.

Процесот на индустријализацијата и ширењето на градовите како своја последица имале зголемена потреба за специјално образование. Луѓето денеска работат во многу професии и користат разни стучни знаења, така што не е можно директно пренесување на знаењата од родителите на децата. Стекнувањето на специјално образование се почесто се темели на апстрактно учење на одделни дисциплини а не, како порано, на практично пренесување на специфични вештини. Во модерното општество луѓето треба да совладаат основни вештини, како што се читање, пишување и сметање, и да стекнат општи знаења за своето физичко, општествено и економско опкружување, а во иста мера е важно и да знаат како да учат, како би биле во состојба да овладуваат со нови и, понекојпат, технички многу сложени облици на информации.

Модерниот образовен систем почнал да се обликува во поголемиот број на општества на Западот на почетокот на 19 век, иако Британија, за разлика од многу други земји во тој дел на светот, долго

била во дилема да прифати еден интегриран систем на национално ниво (задолжително школување во неа било воведено во 1870 година). Исто така, во Британија е посебно развиен систем на приватни школи во кои наставата се плаќа, особено на нивоата повисоки од основните. Во врска со ова и денес се води остра дебата за системот на школувањето, за кој, во Британија, е карактеристично и постоењето на образовни институции под закрилата на верските заедници. Според една анкета спроведена во таа земја, поголемиот дел од оние кои можат тоа да си го дозволат, најчесто децата ги даваат во скапи и приватни школи, а не во јавните, односно државните.

Школството во Соединетите Држави потекнува од праксата на дисциплинирањето на децата, во што во 17 век основна улога играло пуританското уверување дека децата мораат да ги слушаат родителите без поговор, што, како начело, било воведено и во прописите на првите американски колонии. Според една одредба од 1642 година, на родителите и воспитувачите им се заканувало со остри казни ако значајно ги занемарат обучувањето и работењето на своите деца. Бидејќи оваа мерка не се покажала како делотворна, пуританските власти наредиле во сите градови на Масачусетс и Конектикат, почнувајќи од 1647 година, сами да организираат школување. Но, биле потребни два века за образованието да се воведи како сеопфатен систем за бројното население на Америка. Посебен проблем во таа земја создавала разноликоста на доселениците, кои, токму преку системот на школувањето, требало јазички да се унифицираат и донекаде, културно да се англицизираат. Меѓутоа, едновремено, во школите доаѓале до израз и американските идеали за еднакви можности за секој, што придонело за развојот на образованието и до негово омасовување значително порано отколку во другите земји во светот. На образованието луѓето гледале како на пат кон мобилноста во едно општество во кое никогаш не се вкоренил аристократскиот идеал дека

некои луѓе се родени со повеќе права од останатите. И заедно со тој идеал за еднаквоста во американските школи започнале, повеќе или помалку експлицитно, да се предаваат и другите американски вредности и сфаќања.

Постојат големи разлики меѓу одделни земји во поглед на бројот на годините што децата треба да ги поминат во школите и во начинот на организирањето на образовниот систем. Некои такви системи се строго централизирани, каков што е случајот со Франција, во која програмите и испитите се исти во сите школи во земјата. Сличен централизиран систем имаме и во Република Македонија во која исто така образованието е на три нивоа, основно кое е задолжително, како и средно и високо образование. За разлика од ова, американскиот систем е далеку пофрагментарен, меѓу другото, затоа што школството е во надлежност на федералните единици, што се однесува, со еден дел, и на финансирање, и на одредување на содржината на учебниците. Ваквиот систем, се разбира, има и свои мани, така што меѓу одделните школи во САД постојат големи разлики во квалитетот на наставата и слични параметри. (Гиденс Е. 2001, 255-256)

1.2 Теории за образованието (школството)

Берстајн: посебни јазични кодови

Кога се зборува за природата на модерното школство и влијанието кое тоа го врши на постоечката нееднаквост во општеството, постојат неколку теориски перспективи на развојот. Според првиот пристап, посебно се истакнува знаењето на посебниот говор. Базил Берстајн (1975), тврди дека децата од различните општествени кругови, веќе во раното детство, развиваат посебни јазични кодови, кои подоцна влијаат на нивниот успех во школите (училиштата). Притоа, не се мисли на

разлики во богатството на речникот или во вербалните вештини во вообичаена смисла, туку во систематските разлики во начинот на употребата на јазикот, особено кај сиромашните деца. Говорот на децата од работничката класа, според овој автор, е пример на ограничениот код, односно начин според кој најчесто многу повеќе се подразбира, отколку што непосредно се изговара. Притоа, од соговорниците се очекува тоа да го сфатат. Ваков ограничен код карактеристичен е за тип на говор кој се поврзува со културното миље на заедниците на ниските класи. Многу луѓе кои припаѓаат на работничката класа живеат во изразито традиционална и семејна средина, и во склоп на населби во кои сите се познаваат, а вредностите и нормите се земаат како нешто здраво за готово, без потреба тоа да го изразат со зборови. Таков начин на изразување е попогоден за комуникација за практичните и секојдневни нешта отколку за расправи за апстрактни идеи, процеси и односи. Говорот на ограничениот код е карактеристичен за децата од семејствата на сиромашните класи, кои меѓусебно се дружат и формираат групи. Таков говор ориентиран е според нормите на групите и него оние од страна тешко го разбираат, и како начин на однесување, сфаќаат.

За разлика од ова, како што истакнува Берстајн, децата од семејствата на средната класа развиваат еден разработен код или стил на изразување во кој значењето на зборовите може да се индивидуализира како би се одговорило на потребите на посебните ситуации. Начините на кои таквите деца учат до го користат јазикот малку се поврзани со посебниот контекст, па детето е способно лесно да ги воопштува и изразува апстрактните идеи. Децата кој го совладале разработениот код, поспособни се да ги задоволат потребите на формалното универзитетско образование, отколку оние кои користат ограничен код. Тоа не значи дека другите деца користат инфериорен тип на говор ниту дека нивниот

јазичен код е сиромашен, туку пред се , дека тој битно се разликува од академската култура која преовладува во школскиот амбиент.

Иако за ваквото гледиште сеуште се водат расправи, постојат докази што го потврдуваат. Џоан Таф (1976), исто така го проучувала јазикот на децата од средната и од работничката класа, и при тоа заклучила постоење на систематски разлики. Децата на работниците имале поголеми тешкотии да добијат одговор на своите прашања, посебно кога станувало збор за апстрактни објаснувања. До исти заклучоци дошле и Барбара Тизерд и Мартин Хјуз (1984). Берстајновите идеи, според тоа, се користеле за толкување на причините за послаб школски успех на учениците од ниско општествено потекло.

Боулс и Гинтис: школи (училишта) и индустриски капитализам

Во работата на Семјуел Боулс и Херберт Гинтис (1976) станува збор, пред се, за институционалната позадина на развојот на модерниот школски систем. Идеите на авторите се засновани на анализата на школството во САД но, по нивно мислење, можат да се применат и на останатите општества на Западот. Потпирајќи се на студиите, каква што е Џенксовата (1972), тие почнуваат со забелешката дека образованието не е некој значаен чинител во постигнувањето на економската еднаквост. Современото образование, според тоа треба да се сфати како реакција на економските потреби на индустрискиот капитализам. Школите помагаат идното работно население да дојде до технички и општествени знаења и вештини потребни на претпријатијата, и во нив, покрај ова, се влева и почитување на авторитетите и се стекнува дисциплинираност. Школската хиерархија, контролата и дисциплината, со нагласок на послушност, се поклопуваат со тие елементи во претпријатијата. Слични се и наградите и казните. Школите затоа помагаат во мотивирањето на едните кон постигнувањата и успехот во животот и во обесхрабрувањето на другите кои излезот го бараат во помалку платените работни места.

Боулс и Гинтис се согласуваат дека развојот на масовното образование има многу позитивни елементи. Неписменоста е, на пример, скоро потполно искоренета, а школувањето овозможува стекнување на знаења неопходни за изградба на личноста. Но сепак, поради тоа што образованието се развива главно поради економските потреби, школскиот систем денеска е далеку од онаков каков што го замислувале неговите реформатори. Современите школи, по мислење на овие автори, раѓаат кај многумина чувство на беспомошност, кое понатаму се пренесува во другите области во животот. Идеалите за развојот на личноста кои се најбитни за поединецот, можат да бидат остварени само доколку луѓето владеат со условите во кои живеат и ако се во состојба да ги развијат своите таленти и способности на самоизразување. Во сегашниот систем, школите се наменети на озаконување на нееднаквоста, ограничување на личниот развој, ограничен со формите што влијаат на потчинетост на самоволната власт, тие поттикнуваат кај младите луѓе и еден процес на создавање чувство на препуштеност на судбината. Кога на работното место би имало повеќе демократија, а во пошироки рамки на општеството повеќе еднаквост, тогаш би се развил еден систем на образование во кој би постоеле поголеми можности за исполнување на индивидуалните способности и желби.

Илич: скриен курикулум

Еден од најконтраверзните автори во областа на теоријата на образованието е Иван Илич. Тој е познат по своите критики на современиот економски развој, кој го прикажува како процес во кој луѓето, кои порано си биле сами на себе доволни, биваат лишени од своите традиционални знаења и вештини, и така приморани за своето здравје да се потпираат на лекарите, за школување на учителите, за забава на телевизијата, а за заработување на работодавците. Илич истакнува дека треба да се доведе во прашање и самиот поим на

задолжителното образование. Како и претходно споменатите двајца автори и тој ја истакнува поврзаноста на образованието со економскиот систем: со побарувањата за дисциплина и за хиерархиска структура. Според него школите се развиле околу четири основни цели: старателски надзор, поделба на луѓето според професионалните улоги, сознание кои се доминантни вредности и стекнување на општествено прифатени вештини и знаења. Школата станала старателска организација затоа што нејзиното посетување станало задолжително, а децата биле оттргнати од улицата од раното детство до стапување во работниот однос.

Во неа се учи многу од она што нема никаква врска со формалната содржина на лекциите. Во школите постои тенденција преку самата природа на дисциплината и преку работата што се карактеристични за нив, во учениците да се всади пасивна потрошувачка, односно, некритичко прифаќање на постоечкиот општествен ред на нештата. Овие лекции се предаваат на децата помалку свесно отколку прекутно, затоа што се подразбираат со самите школски процедури и со школската организација. Со тој скриен курикулум децата се учат дека нивната улога во животот е да го знаат своето место и мирно да го прифатат.

Илич се залага за ослободување на општеството од училиштата, и подвлекува дека задолжителното образование е релативно нов изум и нема причина за негово неминовно прифаќање. Училиштата не ја унапредуваат еднаквоста на луѓето, ниту развојот на индивидуалните креативни способности и затоа нема причина да не бидат укинати во нивниот сегашен облик. Тој не мисли дека треба да се укинат сите облици на организираното образование. Образованието треба да овозможи пристап до извори на знаења на сите кои сакаат да учат и тоа во кое било животно доба, а не само во детството и младоста. Со ваков систем би се овозможила голема раширеност на знаењето, кое не би било ограничено на специјалисти. Оние кои учат не би морало да бидат

подвргнати на стандардна наставна програма, туку би можеле да го избираат она што сакаат да го учат.

Што сето ова значи во практична смисла не е сосема јасно. Наместо училишта Илич предлага неколку образовни рамки. Материјалните извори за формално учење би се сместиле во библиотеките, агенциите што изнајмуваат образовен материјал, лаборатории и банки на податоци, така што би биле пристапни на сите заинтересирани. Би се воспоставиле и комуникациски мрежи во кои би се наоѓале податоци за стручноста на поединците и за нивната евентуална спремност да обучуваат други или да се ангажираат за заедничко учење. Студентите би добивале сертификати или одредени документи што би овозможувале користење на образовни сервиси како и кога сакаат.

Се поставува прашањето дали овие предлози се сосема утописки. Многу се на мислење дека се. Иличевите идеи би имале смисла во еден систем во кој образованието нема да биде единствен облик на рано учење, ограничен на специјални институции. Овие идеи повторно добиле на публицитет во деведесетите години, со развојот на новата технологија во областа на комуникациите, кога ред поединци почнале да веруваат дека таканаречениот информациски автопат ќе го револуционизира образованието. (Гиденс Е. 2001, 259-261)

Мајкл Јанг: знаење, моќ и образование

Истражувањата на Мајкл Јанг и неговите соработници од Британија се слични на Бурдијевите. Јанг докажува дека оние кои се на позиција на моќ се обидуваат да дефинираат што може да се сфати како знаење. Тие настојуваат да го дефинираат своето сопствено знаење како квалитетно, да го институционализираат во образовните институции, преку мерењето на успехот во образованието. Смеслата на ова мерење не се состои во тоа што за дадени професии е потребно одредено знаење,

туку затоа што на овој начин е можно одржување на етаблираниот поредок, односно затоа што со тоа станува можно моќта и привилегиите да останат во рамките на истите општествени групи.

Јанг и неговите соработници долго го разгледувале филозофското прашање за природата на знаењето. Имплицирале дека нема објективен начин на оценка на знаењето, нема начин да се пресуди дали еден облик на знаење е квалитетен или поважен од друг. Ако некое знаење се смета за супериорно, тоа е просто затоа што оние кои поседуваат моќ го дефинирале како такво и својата дефиниција ја наметнале на другите. Од тоа следува дека секое знаење е еднакво веродостојно. Таквото стојалиште го нарекуваме културен релативизам. Доведен до крајност тој повлекува цел ред на сериозни проблеми.

Денис Лавтон: културално заедничка програма

Џејн Тори: културално диференцирана програма

Истражувањето на односот меѓу знаењето, моќта и успехот во образованието упатува на заклучок дека промените во школската програма се битни, ако сакаме да оствариме идеал на еднакви шанси за образование. Денис Лавтон предлага културално заедничка програма. Тој прифаќа дека постојат битни субкултурни разлики меѓу општествените класи, но тврди дека постојат доволни сличности да се состави школска програма која се темели на заедничка култура. Тој тврди дека оставштината на знаењата и верувањата, која во себе ја вклучува, математиката, природните науки, историјата, книжевноста, во поново време филмот и телевизијата, им се заеднички на сите класи. И тогаш кога таквата оставштина би била заедничка, што е многу јасно, на Лавтон не му поаѓа од рака да ја разликува содржината од формата. Како што докажува Бурдије, битен чинител не е во толкава мера она што е познато, содржината на знаењето, туку начинот на кој е тоа претставено. Програмата на заедничката култура, за да ја обезбеди

рамноправноста на образовните шанси, би морала да ги избира оние аспекти на знаењата и оние елементи на стилот, што им се заеднички на сите општествени класи.

Културално диференцираната програма нуди алтернатива на програмата на заедничката култура. Во класните категории, тоа би се овозможило со создавање на ред програми што се темелат на субкултурата на различните општествени класи. Џејн Тори го застапува ова мислење, расправајќи за можните решенија на проблемот на лошиот образовен успех на црните американски ученици. Таа докажува како предавањата би можеле да се одржат на обрасците на црнечкиот говор, а стандардниот англиски јазик да го проучуваат отприлика како стран јазик. Така, еднакво како што стандардниот англиски се прифаќа како знаење и вештина, проверките на неговата употреба би се применувале и на обрасците на црнечкиот говор. Но, според неа, овие промени би можеле да бидат делотворни само доколку се пропратени со промени на општеството како целина. Најпрво би требало да се отстранат карактеристиките на нискиот статус, што се поврзани и со образецот на црнечкиот говор. Тие обрасци би требало да се прифатат во целото општество, просто како варијанта на стандардниот англиски. Меѓутоа, такви промени не се веројатни во земја во која црните се застапени со 12% во вкупната популација, а поголемиот дел од нив е потиснат на дното на стратификацискиот состав, скоро без никакво влијание на процесите на донесувањето на одлуки.

Ни единствената, ни културно диференцираната програма не нудат практично решение на проблемот на нееднаквите можности за школување во стратификациското општество. Самото постоење на стратификацијата има тенденција да спречува заедничка култура бидејќи класните субкултури се главно резултат на положбата на општествените групи во стратификациските системи. Културно диференцирана програма би можела да биде успешна само доколку на различните

субкултури им биде пропишан еднаков углед. Во стратифицираното општество тоа е тешко замисливо. Меѓутоа, не е веројатно дека доминантните групи ќе ја изменат својата дефиниција на она што го сметаат за знаење, и да дозволат макар и еден од овие два предлога да послужи како основа за школска програма. Може само повторно да се докажува како еднаквоста на образовните шанси е можна само во општество без стратификација. Според ортодоксното марксистичко гледиште, тоа би значело заедничка сопственост на средствата за производство. Без стратификација, класните субкултури ќе ги снеса, и ќе се појави заедничка култура. Меѓутоа, стратификацијата постои и во социјалистичките општества, а школското знаење и понатаму ја одржува културата на моќните. Во социјалистичките општества каде моќта и привилегиите не можат да се пренесуваат со наследување на имовината, наследувањето на културниот капитал станува уште поважно за одржување на положбата на доминантните општествени групи. (Хараламбос М. 1989, 213-214)

Пјер Бурдије: образование и културна репродукција

Од шеесетите па наваму, Бурдије и неговите колеги од Центарот за европска социологија во Париз објавиле ред значајни дела од полето на социологијата на образованието. Нивниот пристап, кој е под јако влијание на марксистичкото стојалиште, во главни црти гласи: битна улога на школскиот систем претставува "културната репродукција". Тоа не вклучува пренесување на културата на општеството како целина, како што тврдел Диркем, туку, наместо тоа, репродукција на културата на "владачката класа". Овие групи имаат моќ да ги наметнат значењата како легитимни (Хараламбос М. 1989, 312).

Можеби најуспешен начин за поврзување на овие теориски теми за образованието е преку концепцијата на *културната репродукција*-Бурдије. Овој израз се однесува на начините на кои школите, со помош

на останатите општествени институции, помагаат во овековечување на општествените и економските нееднаквости од генерација на генерација. Со овој поим нашето внимание се свртува кон средствата со кои преку скриениот курикулум школите влијаат на усвојување на системот на вредности, ставови и навики. Школите ги засилуваат варијациите во културните вредности и погледи на светот рано во нашиот живот, а последица на ова кога децата ги напуштаат училиштата, е ограничувањето на можностите на едните и унапредувањето на можностите на другите.

Начините на употребата на јазикот за кои зборува Берстајн, според Гиденс, недвојбено се поврзани со овие големи културни разлики што стојат во основа на варијациите во интересите и во вкусовите. Децата од ниските општествени слоеви, а особено оние од малцинските групи, стекнуваат навики во говорот и однесувањето што доаѓаат во судир со оние што преовладуваат во школите. Затоа и за нив влегувањето во школите претставува поголем културен шок отколку за децата од привилигираните слоеви. Првите, во суштина, се чувствуваат како во туѓо културно опкружување. Затоа тие деца се помалку мотивирани за понатамошно усовршување, зашто, едноставно, нивниот начин на говор и акции не се вклопуваат во начинот на говор и акциите карактеристични за нивните наставници, дури и покрај трудот што го вложуваат при ваквото комуницирање.

Децата, како што е познато, минуваат долги саати во школите, и таму учат многу повеќе од она што им се предава на часовите. Децата, многу рано ја развиваат свеста за тоа како изгледа светот на трудот, и учат дека треба да бидат точни и вредни на работата и да ги извршуваат задачите кои им ги даваат оние што се на власт. (Гиденс Е. 2001, 262)

Вилис: анализа на културната репродукција

Основа за разговор за "културната репродукција" дал извештајот од емпириското проучување што го направил Пол Вилис(1977) во едно училиште во Бирмингам (Британија). Тој си поставил цел да истражи како доаѓа до културна репродукција или, како тој се изразил, "како работничките деца добиваат работнички работни места". Критикувајќи го дотогашното сфаќање за инфериорноста на ваквите деца додека се во школо, Вилис се концентрирал на одредена група на ученици, минувајќи доста време со нив. Припадниците на оваа дружина, кои себе си се нарекувале "момци" биле белци, но во училиштето имало и доста ученици од западно - индијско и азиско потекло. Вилис заклучил дека овие ученици сосема добро го сфатиле системот кој постои во школото, но неместо да се однесуваат онака како се очекува од нив, тие одбрале да се борат против тој систем. Школото го посматрале како опкружување што на нив им е туѓо, но како такво кое можат да го искористат за свои сопствени цели. Чувствувале, на пример, големо задоволство учествувајќи во постојаните судири со наставниците, иако судирите во целина се сведувале на мали несогласувања. Биле извонредно вешти да ги воочат слабите точки на наставниците во повикувањето на својот авторитет, а совршено ја користеле нивната ранливост како личности. Во класовите, каде што од нив се очекувало мирно да седат, да ги слушаат наставниците и да учат, тие биле непрекинато во движење, освен ако наставникот не ги гледа директно, постојано би зборувале, а понекогаш и гласно би коментирале разни нешта во класот, иако секојпат имале подготвено објаснување за се што прават. Нивниот отпор кон школото, кој се изразуval на уште многу други начини на кои постојано ги предизвикувале наставниците, главно бил насочен кон освојување од институција на симболички и физички простор, кон

заобиколување на школските правила и негирање на најважната цел на училиштата да ве натера да работите.

"Момците" ги нарекувале конформистичките деца, односно, оние што ја прифаќале власта на учителите без приговор и биле приврзани кон академските вредности, "послушни ученици", затоа што тие деца буквално ги слушале наставниците и го работеле само она што ќе им се каже. Овие ученици, меѓутоа, станувале поуспешни во животот после завршувањето на школото отколку "момците". Се вработувале на подобро платени работни места. Но сепак, нивната свест за сложеноста на школската средина, како што истакнува Вилис, била многу послаба од совеста на испитуваната група на "нескротивите" ученици.

Поголем број на ученици се наоѓале некаде меѓу "нескротивите ученици", на една страна, и "послушните ученици", на друга. Тие биле помалку бунтовни од првата група и помалку конформисти од другата. Меѓутоа, стилот и начинот на нивното спротивставување бил под силно влијание на етничките поделби. Наставниците биле, пред се, белци а "момците", и поред својот антагонизам кон школото биле поблиску до нив отколку до црнечките деца, па во тој поглед биле отворено расистички настроени. Некои групи деца од западно-индиско потекло биле уште по отворено непријателски расположени кон школото, впуштајќи се често и во насилство. Накратко, Вилис заклучува дека работничкото потекло раѓа многу слична антишколска култура на однесување, која обично се исполнува со хумор и многу вешто избегнување на барањата на наставниците. Дури покасно во животот ваквите деца увидуваат дека училиштето можеби можело да им пружи некаква прилика иако, во начело, тие и кога ќе пораснат немаат некоја посебна желба да прават кариера. И, што е уште позначајно, ваквите, своето искуство со школото не се во состојба да го пренесат на своите деца, исто како што тоа не можеле да го направат и нивните родители (Гиденс. Е. 2001, 262-263).

1.3 Образовната легислатива во меѓународните документи и во Р. Македонија

Еден од најкруцијалните проблеми со кој се среќаваат етничките групи кои имаат малцински статус, во поголем број држави во светот, па и во Република Македонија е проблемот на образованието на сопствениот мајчин јазик. Поголем број на меѓународни документи, во кои покрај другите проблеми со кои се среќаваат малцинските етнички групи, го третираат и проблемот на етничката партиципација во образовните системи на овие земји, пред се на сопствениот јазик.

Во системот на ОН, не се донесени посебни документи кој децидно ги регулираат правата на етничките малцинства на образование на сопствениот мајчин јазик. Со самото неспомнување на овој акутен проблем на малцинската проблематика во Повелбата на Обединетите нации и во Универзалната декларација, овој проблем се става во рамките на едно општо почитување на човековите права и основни слободи, на еднаквост на луѓето и недискриминација, без разлика на расата, полот, јазикот или верата. Од меѓународните документи кои најтемелно ја третираат образовната тематика на етничките малцинства е *Конвенцијата на УНЕСКО против дискриминацијата во образованието*, *Европската конвенција за заштитата на човековите права и основни слободи*, *Рамковна конвенција за заштитата на националните малцинства* и *Препораката 1201 за дојолнишелен протокол за правата на малцинствата кон Европската конвенција за човекови права*.

Конвенцијата на УНЕСКО против дискриминацијата во образованието, стапи во сила на 22 мај 1961 година, и меѓу актите на дискриминација го вбројува и основањето на одделни образовни системи или институции за групи на лица. Во членот 5.1 (ц) се означува начелото

на посебна заштита на припадниците на националните малцинства во областа на образованието признајќи им го правото да спроведуваат свои образовни активности, вклучително одржувањето на училиштата и да го употребуваат или изучуваат својот јазик. Според ова конвенција, државите можат да ги остварат своите обврски и во однос на малцинствата на два начина: со дозволување на основање на малцински училишта со настава на јазикот на малцинството, или со воведување на малцинскиот јазик како наставен јазик во училиштата во кои се употребува јазикот на мнозинството. Од текстот на член 5.1 (ц) може да се толкува дека државите се слободни да се определат кои од тие видови училишта за малцинствата ќе го применат. Всушност, државите со одредбите на овој член не преземаат активни обврски кон училиштата на малцинствата, туку само ја прифаќаат самостојната образовна дејност на малцинствата, што како став го има усвоено и Генералната конференција на УНЕСКО. Тоа значи дека државите не се должни финансиски да го подржат основањето и одржувањето на училиштата за малцинствата од јавните фондови (освен за задолжителното основно образование), а дека нивна обврска е само на малцинствата да им дозволат да отвораат училишта на нивен трошок.

Механизмот за контрола на извршувањето на одредбите од Конвенцијата предвидува државите членки да преземаат потребни мерки за сузбивање на дискриминацијата во областа на образованието и за тоа редовно да ја известуваат Генералната конференција на УНЕСКО. Споровите меѓу државите во врска со толкувањето и извршувањето на одредбите на Конвенцијата, кои нема да се решат по пат на преговори, ќе ги решава Меѓународниот суд на правдата. Исто така, протоколот од 10 декември 1962 година предвидува формирање на посебна 11-члена Комисија за преговори и добри услуги која има надлежност да ги разгледува споровите меѓу државите членки на Конвенцијата со нивна претходна согласност. (Ортаковски. В, 1998 год. 238-240).

Европската Конвенција за заштита на човековите права и основни слободи, стапи во сила на 3 септември 1953 година, и нема посебни одредби за правата на малцинствата. Иако нема посебни малцински одредби, некои одредби за човековите права и за забрана на дискриминацијата, во оваа Конвенција се јасно релевантни и за правата за припадниците на малцинствата. Во членот 2 на Првиот дополнителен протокол се третира правото на образование, вклучително правото на родителите да обезбедат такво образование и настава согласно своите верски и филозофски уверувања. Реално е невозможно за националното малцинство или за организациите на малцинствата да поднесуваат петиции до овие органи, бидејќи правото на жалба во Конвенцијата е поставено како индивидуално, така што петициите можат да ги поднесуваат припадниците на малцинствата како поединци. Можност за жалби во врска со статусот на малцинствата постои и според одредбите на членот 24 од Конвенцијата. Имено, државите можат да поднесуваат жалби за легислативната и административната практика на други држави, а во тие рамки и за некоја посебна ситуација со припадниците на малцинствата. (Ортаковски. В, 1996, .233-234)

Рамковната конвенција за заштита на националните малцинства, е усвоена од Комитетот на министрите на Советот на Европа на 10 ноември 1994 година, а стапи во сила на 1 февруари 1998 година. Рамковната конвенција е несомнено најсеопфатниот од сите инструменти за заштита на националните малцинства подготвен од Советот на Европа. Всушност, таа ќе биде првиот правно задолжителен мултилатерален текст за заштита на националните малцинства воопшто. Нејзината цел е да ги определи правните принципи кои државите се обврзани да ги почитуваат за да обезбедат заштита на националните малцинства. По дефиниција Рамковната Конвенција се разликува од обична конвенција. Имено, додека за конвенција се подразбира дека е правно задолжителен меѓународен инструмент, зборот "Рамковна"

укажува дека нејзините принципи не се директно применливи во внатрешното право. Но, тие мораат да бидат вградени во легислацијата на секоја држава што ќе ја ратификува и да се применуваат преку соодветна владина политика. Во членот 12, се промовира во интеркултурна смисла познавањето на културата, историјата, јазикот и религијата како на националните малцинства така и на мнозинското население.

Во членот 13, се наведува дека државите ќе им го признаат на лицата кои им припаѓаат на националните малцинства, правото да основаат и да управуваат со свои приватни образовни институции. Ова право се става во рамките на образовните системи на државите кои инаку немаат никакви финансиски обврски за таквото образование и обука. Членот 14, се однесува на правото на лицата кои им припаѓаат на националните малцинства, да го изучуваат својот малцински јазик или да се школуваат на тој јазик. Тоа право се условува со "суштинска бројност" и "доволно барање" од лицата кои им припаѓаат на националните малцинства, се става во рамките на образовниот систем на државите, и не го прејудира изучувањето или изведувањето на настава на официјалниот јазик на државата. Во последниот дел се предвидува механизмот за примена на Конвенцијата. Верификувањето на примената е во надлежност на Комитетот на министрите кому во тоа му помага Советодавен комитет, составен од експерти за заштита на националните малцинства. По истекот на една година од стапувањето во сила на Конвенцијата, од државите кои ќе ја ратификуваат се бара поднесување на детален извештај за легислативните и други мерки што ги преземаат во согласност со нејзините одредби (Оратковски. В, 1996, 248-249).

Прејораката 1201 за Дојолнишелен протокол за правата на малцинствата кон Европската Конвенција за човековите права, донесена од Пралементарното собрание на Советот на Европа на 1

февруари 1993 година, за прв пат го определува поимот национално малцинство, ги дефинира правата на лицата кои им припаѓаат на малцинствата, како и нивната заштита.

Членовите од 6 до 11 ги содржат, суштинските права на лицата кои им припаѓаат на националните малцинства меѓу кои и: право на образование и усовршување на мајчин јазик во соодветен број на училишта и установи и право на основање и управување со училиштата и установите за образование и усовршување. Во случај на кршење на предвидените права, се посочува правото на ефективна жалба до некоја установа на државата. Иако предложен како Дополнителен протокол кон Европската Конвенција за човекови права, овој документ остана на ниво на препорака, бидејќи шефовите на држави или влади на земјите членки на Советот на Европа на Виенскиот состанок во 1993 година не го третираа во содржинска смисла. Како документ на парламентарното собрание на Советот на Европа, од препораката 1201 не произлегуваат правно обврзни одлуки за државите членки, но нејзините одредби имаат големо политичко и морално значење.

Република Македонија е потписничка на сите меѓународни Конвенции со кои се регулираат правата на малцинствата во сферата на образованието на сопствениот мајчин јазик.

Оваа проблематика правно е регулирана во *Уставот на Република Македонија* и тоа во членот 48 според кој:

- *Припадниците на заедниците имаат право на настава на својот мајчин јазик во основното и средно образование на начин утврден со закон;*

- *Во училиштата во кои образованието се одвива на јазикот на заедниците се изучува и македонскиот јазик.*

1.4 Анализа на партиципацијата на етничките заедници во образовните институции на Р. Македонија на сите нивоа во последната деценија

Во Република Македонија, по осамостојувањето и независноста во 1991 година, се прават и се направени сериозни напори на планот на подобрување на квалитетот на животот на националните малцинства-етнички заедници-во сите области на општественото живеење, меѓу другото и со посебен акцент на образовната област. Ако ги апстрахираме конфликтните настани што се одвиваа во текот на 2001 година на меѓуетнички план меѓу припадниците на албанската и останатите етнички заедници, односно во поголем обем со македонската мнозинска заедница, во Република Македонија, и покрај повремените меѓуетнички тензии, особено со албанската, како најбројна национална заедница, во практиката дејствува духот на толеранција и дијалог со различните национални заедници во рамките на институциите на системот. Во областа на образованието, покрај еднаквиот пристап кон образовните институции, припадниците на националностите имаат право на образование на својот јазик во основните и средните, а државата исто така гарантира бесплатно основно образование кое е задолжително за сите. Покрај сето ова, Уставот на Република Македонија дава можности за основање приватни образовни институции, во средното и високото образование под услови утврдени со закон, а со формирањето и профункционирањето на приватниот Универзитетот на Југоисточна Европа од учебната 2001/2002 година со седиште во Тетово, во кој наставата ќе се изведува на албански, англиски и македонски, на мислење е и македонската релевантна јавност а и меѓународната јавност, дека конечно е затворен проблемот со образованието на албанската заедница на сопствениот јазик во Република Македонија.

Образованието на албански јазик е круцијално за заедницата на етничките Албанци и се смета дека е од витален интерес за зачувувањето на албанското наследство и култура. Скоро сите деца на етничките Албанци завршуваат основно образование во училиштата на албански јазик. Статистичките податоци покажуваат дека во последната деценија помалку од 50% од нив го продолжуваат своето образование во средните училишта, што делумно се должи на недостигот на доволен број на паралелки на албански јазик (според извори на етничките Албанци), и делумно поради традиционалната природа на етничката албанска заедница, кај која многу семејства во селските средини не гледаат потреба да ги образуваат нивните деца, особено девојчињата, после завршувањето на основното образование. Основањето на неофицијалниот универзитет на албански јазик во Тетово во 1995 година, доведе до судир со насилство меѓу демонстрантите и полицијата во кои еден етнички Албанец загина, а околу 30-тина се повредени. Од тагаш, Владата со премолчување дозволи универзитетот да функционира без било каква официјална санкција, кој се сметаше за нелегален и функционираше вон институциите на образовниот систем на Република Македонија, се до февруари 2004 година, кога на предлог на Владата на Република Македонија, Парламентот донесе закон за основање на Универзитет на албански јазик во Тетово, што посредно значи и легализирање на тетовскиот универзитет.

Етничките Турци, кои сочинуваат околу 4% од населението, исто така се жалат на владината, општествена и културна дискриминација. Нивните главни жалби се фокусираат на наставата и медиумите на турски јазик. Сеуште постои континуирано несогласување поради тоа што родителите кои се сметаат за Турци, сакаат да ги образуваат своите деца на турски јазик и покрај фактот што дома не зборуваат на турски јазик. Министерството за образование одбива да обезбеди настава на

турски јазик за нив нагласувајќи дека "Уставот обезбедува образование на мајчин јазик, а не на странски јазик...".

Етничките Срби кои сочинуваат 2% од населението, своите деца ги школуваат на мајчин јазик во основното образование, додека во средното образование поради неговата специфичност, а и поради дисперзираноста на српската заедница на просторот на цела Македонија, не постојат ни објективни а ни законски услови за отварање на посебни средни училишта на српски јазик, пред се поради недоволниот број на ученици, така што припадниците на српската национална заедница своето понатамошно образование го продолжуваат на македонски јазик без некои посебни тензии во тој поглед.

Многу помала тензија во тој поглед се чувствува кај Ромите и Власите и останатите граѓани кои живеат и се школуваат во Република Македонија. Постои одреден напредок во обезбедување на образование на сопствениот мајчин јазик и за овие етнички заедници. Од учебната 1995-1996 година започна изведувањето на дополнителна настава на влашки јазик, а од 1996-1997 година и факултативна настава на ромски јазик.

Феноменот на Ромите кои тврдат дека се Египќани, најверојатно за да го избегнат обележјето "Роми", започна во Република Македонија. Меѓутоа нивната положба во Република Македонија е многу подобра од каде и да е на Балканот, бидејќи имаат свои сопствени медиуми и одредени образовни можности. (Михајлова. Е, 1998, 499-500)

Во предучилишното образование, во кое наставата се изведува освен на македонски јазик, и на албански, турски и српски јазик, можеме да констатираме според одредени статистички податоци недоволна застапеност во овие институции, пред се, на децата од албанската, турската и ромската национална заедница. Ваквата состојба е пред се резултат на карактеристиките на нивните семејства и статусот на жената во нив. Нивните семејства имаат пред се традиционален карактер, во кој

жената е невработена, од што произлегува и немање на изразен интерес за згрижување на сопствените деца во овој сегмент на образование.

Во основното образование наставата се изведува на македонски, албански, турски и српски јазик. Од 1995-1996 година започна со изведување на дополнителна настава на влашки јазик, а од 1996-1997 година факултативна настава и на ромски јазик.

Во основното образование во учебната 1999/2000 година се школуваа вкупно 252 212 ученици, распоредени во 10 323 паралелки и во 1036 училишта. Наставата освен на македонски јазик се изведува и на албански, турски и српски јазик. Настава на македонски јазик од вкупниот број на ученици во Република Македонија во основните училишта посетуваа 146 558 ученици, во 6983 паралелки и во 792-ве училишта, или 58,1% од вкупниот број на ученици.

Во учебната 1999/2000 година настава на албански јазик посетувале 77 442 ученици распоредени во 3031 паралелки и 284 училишта, а наставата ја изведувале наставници на албански јазик со учебници за сите предмети. Присутен е континуиран тренд на зголемување на наставата на албански јазик на албанската популација во основното образование во однос на претходните учебни години: во 1992/93 година бројот на учениците на албански јазик во основното образование изнесувал 26,8% од вкупниот број на ученици, во 1993/94 година 26,95%, 1994/95 година 27,46%, 1995/96 година 28,1%, во 1996/97 година 28,7%, во 1998/99 година 30,2% и во 1999/2000 година 30,7%. Постојаниот пораст на албанската националност во Република Македонија, соодветствува на порастот на бројот на учениците кои ја следат наставата на албански јазик во основното образование во последната деценија од дваесеттиот век.

Наставата на турски јазик во основното образование во учебната 1999/2000 година ја посетуваа 10 760 ученици, од вкупниот број на ученици во Република Македонија, во 250 паралелки и во 55 училишта, ова претставува зголемување на наставата на турски јазик во основното

образование на турската заедница во однос на претходните години и тоа: во 1993/94 година 2,07%, во 1994/95 година 2,09%, 1995/96 година 2,17%, во 1996/97 година 2,24%, во 1998/99 година 4,2% и во 1999/2000 година 4,3% во однос на вкупниот број на ученици.

Наставата на Ромите во Република Македонија се изведува на македонски јазик, а за прв пат бележиме воведување на факултативна настава на ромски јазик во учебната 1996/97 година и тоа во четири основни училишта. Оваа настава ја посетувале 554 ученици; за чие изведување се публикувани првиот буквар, читанка и граматика на ромски јазик. Инаку, во учебната 1998/99 година во основните училишта во кој наставата претежно се изведува на македонски јазик се школувале 7602 Роми или 3,0% од вкупниот број на ученици, а во 1999/2000 година 7757 или 3,1%.

Исто така и припадниците на влашката етничка заедница во Република Македонија, наставата во основното и во останатите степени на образование ја следат на македонски јазик, а од учебната 1995/96 година започна изведување на дополнителна настава на влашки јазик во основното образование. Во учебната 1998/99 година во основните училишта во Република Македонија на македонски јазик се школувале 429 ученици од влашката национална заедница или 0,2%, а во 1999/2000 година 456 ученици или 0,2%.

Во основните училишта на Република Македонија според изјаснувањето за националната припадност во учебната 1998/99 завршиле вкупно 30 389 ученици, од кои 19 849 се Македонци или 65,32%, 8123 или 26,73% се Албанци, 979 или 3,22% се Турци, 372 или 1,22% се Роми и 48 се Власи или 0,16%, додека пак во учебната 1999/2000 година, од вкупно 30 564 завршени ученици 19 609 се Македонци или 64,16%, Албанци 8413 или 27,5%, Турци 1004 или 3,28%, Роми 400 или 1,3% и 67 или 0,22% Власи.

Наставата во средните училишта чие посетување не е задолжително, покрај на македонски се одвива и на албански, турски и англиски јазик. Училиштата за средно образование се подеднакво достапни за сите заинтересирани ученици, без оглед на верската или национална припадност, кои ќе ги исполнат предвидените услови во конкурсот, а во рамките на предвидениот број на паралелки и уписни места. Владата на Република Македонија, односно, Министерството за образование од 1993 година па наваму, прави огромни напори за поголемо запишување на учениците од националностите, а со цел за нивен поголем опфат, предвидува формирање на паралелки со настава на мајчин јазик секаде каде што за тоа се исполнети условите, а во случајот на наставата на албански јазик и повеќе од предвидениот број на паралелки.

Во Република Македонија, во учебната 1999/2000 година вкупно во средните училишта се школуваа 89 775 ученици, распоредени во 2811 паралелки и во 95 училишта. Настава на македонски јазик од вкупниот број на ученици во Република Македонија во средните училишта ја посетуваа 69 844 ученици, во 2403 паралелки и во 92 училишта, или 77.8% од вкупниот број на ученици.

Настава на албански јазик во учебната 1999/2000 година, посетуваа 14 823 ученици во 22 училишта, распоредени во 414 паралелки или 16,5 % од вкупната средношколска популација. Тоа претставува значително зголемување на бројот и процентот на учениците во средното образование на албански јазик почнувајќи од 2875 (4,0%) во 1991/92 година, 4169 (5,9%) во 1992/93 година, 5350 (7,4%) во 1993/94 година, 7371 (9,8%) во 1994/95 година, 8812 (11%) во 1995/96 година, 9930 (13,1%) во 1996/97 година, и 13 648 (15,6%) во 1998/99 година.

Истата учебна година во Македонија настава на турски јазик се изведува во четири средни училишта со 1545 ученици во 20 паралелки. И кај турската популација бележиме нагорен тренд во однос на нивната

застапеност во средното образование, што се гледа од следните показатели; во 1994/95 година на турски јазик се школувале 230 ученици или 0,3% од вкупниот број на ученици во средното образование во државата, во 1995/96 година 465 ученици или 0,6%, во 1996/97 година 522 ученици или 1,4%, 1998/99 година 1378 ученици или 1,7% и во 1999/2000 година 1545 ученици или 1,7%.

Во средното образование на Република Македонија, сега за сега. припадниците на ромската и влашката заедница се образуваат на македонски јазик од објективни причини, што не значи дека во догледно време нема да бидат создадени услови за нивно образување на нивниот мајчин јазик. Во учебната 1998/99 година во средното образование се школувале 450 Роми или 0,5% од вкупната средношколска популација а во 1999/2000 година 447 ученици или 0,5%. Ова, во однос на претходните години значи значително зголемување на присуството на припадниците на ромската заедница во средношколските институции, но и покрај ова зголемување тоа сеуште е недоволно знаејќи го многучленството на ромските семејства. Исто така, во учебната 1998/99 година во средното образование се образувале 227 Власи или 0,3% од вкупната средношколска популација а во 1999/2000 година 194 или 0,2%.

Во учебната 1996/7 година во средните училишта на Република Македонија според изјаснувањето за националната припадност завршиле вкупно 17.713 средношколци, од кои 14 832 (83,73%) Македонци, 1945 (10,98%) Албанци, 228 (1,28%) Турци, 73 (0,41%) Роми, 59 (0,33%) Власи, во 1998/99 година 19 252 ученици, од кои 15 554 (80,795) Македонци, 2666 (13,82%) Албанци, 270 (1,4%) Турци, 93 (0,48%) Роми, 43 (0,22%) Власи и во 1999/2000 година 20 095 ученици од кои 15 899 (79,12%) Македонци, 3037 (15,11%) Албанци, 325 (1,62%) Турци, 115 (0,57%) Роми и 52 (0,26%) Власи.

Уставно загарантираното право за школување на националностите на сопствениот мајчин јазик ја наметнува потребата од соодветна

едукација на квалификуван наставен кадар. Во таа смисла Владата на Република Македонија за едуцирање на воспитувачки и наставнички кадар од националностите, од учебната 1995/96 година, започна со организација на четиригодишни студии на македонски, албански и турски јазик за групите предучилишно воспитување, оделенска настава, и групите математика-физика, биологија-хемија и историја-географија. На ниво на високо образование припадниците на националностите имаат можност да студираат на нивниот мајчин јазик и на Филолошкиот факултет на Универзитетот во Скопје, на катедрите по албански јазик и литература и турски јазик и литература. На овј факултет, студентите можат да го изучуваат и српскиот јазик како предмет. На факултетот за драмски уметности, посебна група студенти наставата по стручните предмети ја следат на албански и турски јазик. Ова дава значајна можност на заедниците со етнички предзнак, во областите што се значајни за зачувување на културниот и националниот идентитет, да можат да се школуваат припадници на заедниците, а кој ќе работат за потрбите на театрите на заедниците. Исто така на редовните студии на Универзитетот во Скопје од 1970 година работи и Катедра за албански јазик и литература.

Во областа на високото образование припадниците на заедниците, под исти услови партиципираат за секој од 29-те факултети на двата Универзитета во Скопје и Битола. За зголемување на опфатот на заедниците во високото образование, Владата на Република Македонија од академската 1992/93 година, во државната квота вгради дополнителна квота за националностите (заедниците), односно покрај предвидениот број на студенти кој требаше да се запишат, беше дозволено тој број да се зголеми за 10% за секоја националност. Од 1996/97 година квотата се пресметува посебно за секоја националност и се движи според процентот на нејзината застапеност во вкупното население.

Мерката на позитивната дискриминација предвидува олеснителни околности за запишување на кандидатите на заедниците: услов за запишување (до број што соодветствува со процентуалната застапеност на заедницата во населението на државата) е освоени најмалку 60 поени на приемниот испит. Освен тоа, сите кандидати, независно од тоа каква е нивната припадност, имаат можност за влез во високото образование преку квотата на самофинансирањето што е скоро еднаква како онаа на државата.

Бројот на запишаните студенти на Универзитети во Скопје и Битола, посебно кај албанската заедница бележи значително зголемување во последната деценија од овој век. Во 1991/92 година, бројот на студентите од албанската националност изнесува 116 (2,4% од вкупниот број на студенти), во 1992/93 година 168 (3,4%), во 1993/94 година 292 (5,%), во 1994/95 година 357 (6,4%), во 1995/96 година 373 (6,7%), во 1996/97 година 490 (7,7%), додека пак во 2000 година од вкупно 3706 завршени студенти, 3382 студенти се Македонци или 91,25%, а 185 се Албанци или 4,9%. Овој раст, сепак, е далеку под можностите што ги имаат студентите од албанската заедница за влез во високото образование.

Бројот на турските студенти на двата Универзитета во Македонија во 1991 година беше 35 (0,7% од вкупниот број на студенти), во 1993/94 година 48 (0,8%), 1994/95 година 54 (0,9%), 1995/96 година 69 (1,2%), во 1996/97 година 80 (1,2%), а во 2000-та година од вкупно завршените студенти на двата Универзитета во Македонија 29 се Турци или 0,78%. Овие бројки ни претставуваат слична ситуација како онаа на албанската студентска популација. Имено, бројот на студентите кои потекнуваат од турската заедница континуирано расте, но тој сеуште е далеку помал од можностите што ги има оваа заедница за студирање на државните универзитети.

Бројот на студентите од влашката националност се зголеми од 24 студенти во учебната 1994/95 година на 81 студент во учебната 1996/97 година, додека пак бројот на запишаните студенти од ромската националност, порасна од 5 во 1994/95 година, на 9 студенти во учебната 1996/97 година, но во 2000-та година од вкупно завршените студенти во Република Македонија, 22 студенти се Власи или 0,59%, а само тојца се Роми или 0,08%.

До осамостојувањето на Македонија албанската заедница покажувала мал интерес за студирање на македонските државни универзитети затоа што предност му се давала на Универзитетот во Приштина, на кого наставата се изведувала на албански јазик. Пред распаѓањето на СФР Југославија, околу 1800 студенти од Македонија студираа на други Универзитети во Југославија, при што повеќе од 1200 студенти студираа на Универзитетот во Приштина, од кои најголемиот број беа од албанска националност. Во новите услови по 1993/92 година, околу 400 студенти од Република Македонија од албанската националност, студираат на факултетите во Република Албанија. (Ортаковски. В, 1998, 365-366).

Во 1995 година доаѓа до промовирање на т.н "Универзитет во Тетово" на албански јазик кој немаше основа во постојната законска регулатива. Легализирањето на овој Универзитет во февруари 2004 година, и потребата од една ваква институција е повод за многу полемики меѓу албанската и македонската интелигенција. Последнава ова прашање се повеќе го согледува како прашање на политиката, а не на образованието. Повеќето нејзини претставници ценат дека прашањето на високото образование на албански јазик е апсолвирано со основањето на Јужноевропскиот универзитет во Тетово, чии акти предвидуваат еден од јазиците на наставата да биде албанскиот јазик. Тие, секако, го имаат предвид и односот меѓу бројот на средношколците што учеле на албански јазик и можностите на оваа категорија на

средношколци за влез во високото образование, што се неспоредливо поголеми од оние на средношколците кои и припаѓаат на македонската група.

1.5. Образованието во РМ од аспект на мултиетничноста

Досегашната образовна практика на Република Македонија говори дека се правеле значајни напори од страна на сите општествени и државни сегменти за целосно интегрирање на сите припадници на етничките заедници во образовниот систем на Република Македонија. Меѓутоа, сите анализи на јавното мислење во државата откриваат дека одредени етнички заедници се незадоволни од образовната политика на државата во делот на образованието на заедниците. Особено е големо незадоволството на албанската заедница. Ова незадоволство се манифестираше како повремени тензии се до 2001 година, кога прерасна во отворен конфликт.

Образовната легислатива во Република Македонија создава оптимални услови за образование на етничките заедници на сопствениот мајчин јазик и за негување на сопствениот културен идентитет. Државата обезбедува образование на ниво на основно и средно на јазикот на заедниците, ако за тоа се исполнети сите услови предвидени со Уставот и Законите за основно и средно образование.

Во областа на високото образование, припадниците на етничките заедници, под исти услови со сите граѓани рамноправно можат до конкурираат на секој од 29-те факултети на двата универзитети во Скопје и Битола. Покрај ова, од учебната 1992/93 година, секоја година Владата на РМ со посебна одлука воведува една мерка за олеснување на влезот во високото образование на припадниците на етничките заедници, именувана како дополнителни квоти утврдени од Владата на РМ. Првите три години од нејзиното донесување со неа се обезбедуваа

места за припадниците на заедниците, во висина од 10% од бројот на студентите во државната квота. Почнувајќи од учебната 1996/97 година оваа квота се пресметува посебно за секоја заедница и е еднаква на нејзината процентуална застапеност во вкупното население.

Сепак, оваа мерка на позитивната дискриминација не ги задоволи барањата на албанската заедница. Нивните очекувања беа дека ќе се овозможи организирање на високообразовни установи во кои јазикот на наставата ќе биде албанскиот. Така, со оглед на законската неможност за реализација на ова барање (уставната одредба која употребата на јазиците на заедниците во образованието ги ограничува на нивото на основното и средното образование) оваа заедница оформи, во текот на 1995 година, високообразовна установа на албански јазик, т.н. Универзитет во Тетово, кој, со оглед на законските рестрикции функционираше како граѓанска иницијатива без легален статус на високообразовна установа.

Универзитетот во Тетово, кој во конверзацијата на населението што не и припаѓа на албанската заедница, задолжително го носеше епитетот "таканаречен", поттикна бучни полемики во земјата: во нив се вклучија новинарите, универзитетските работници од легалните универзитети и "таканаречениот" Универзитет, студентите и учениците, целото население, поделено во два скоро непомирливи блока: целата албанска заедница (со сите категории население во нејзин состав) и најголемиот број останати (со целото разнородите согледано од образовен, интелектуален, стратификациски или било каков друг аспект).

Навидум неутрална позиција во полемиката зазедоа многубројните невладини асоцијации. Тие организираа цел ред трибини, кои требаше да помогнат припадниците на едната страна да ја изложат својата потреба за високо образование на албански јазик, а припадниците на другата да ги слушнат, разберат и прифатат овие аргументи. Со оглед на

очевидното отстапување од критериумот на неутралноста на организаторот, овие трибини по одредено време замреа. Сепак, тие обелоденија еден непобивлив факт: дека двете заедници се свесни за последиците од чинот на воведувањето на албанскиот јазик во високото образование, но овие последици ги доживуваат различно:

- Македонската страна (заедно со останатите заедници) актот на воведување на албанскиот јазик како јазик на високото образование го доживува како завршување на процесот на етничката сегрегација во доменот на образованието, како оформување на два образовни системи кои постојат паралелно еден покрај друг и наликуваат еден на друг само преку мерките на централизираното образование (заедничките наставни планови и програми). Нивниот страв е дека образовната сегрегација ќе повлече севкупна сегрегација по линијата на етничноста.
- Албанската страна е свесна дека воведувањето на албанскиот јазик во високото образование претставува завршен чин на етничката сегрегација, но има свои аргументи за оправданоста на овој чин. Нејзиното барање за паралелен образовен систем е само едно од барањата за подвојување на државата во два потсистеми, организирани околу етничкиот критериум.

Проблемот со т.н. "универзитет во Тетово" денес веќе е симнат од дневниот ред, не само затоа што со нејасно дефинираните членови од Рамковниот договор се најдоа аргументи за негова легализација, туку и затоа што после толкав трошок на емоционална енергија од двете страни тој едноставно стана дел на нашата реалност што секој ја прифати таква каква што е.

Сепак, и покрај огромниот напор на сите релевантни фактори во државата, се има впечаток дека секојпат ќе виси во воздух одговорот на прашањето дали образованието на етничките Албанци на сопствениот

јазик на сите нивоа во Република Македонија ќе води кон релаксирани меѓуетнички односи и кон интеграција на албанската етничка заедница во македонското општество или пак ќе води кон нивно долгорочно сегрегирање, етно-затварање и кон дезинтеграција на македонската држава.

На мислење сме, дека градењето на изгубената доверба меѓу овие две заедници треба да се почне на прво место со поголема меѓусебна комуникација во сите сегменти на општественото живеење, а пре се и над се, во образовните институции од најниско до највисоко ниво. Тука нормално се поставува и прашањето, какво образование и е потребно на Република Македонија, за да се избегне нејзино дезинтегрирање. Дали и е потребно образование кое ќе биде по мера на сите етнички заедници, образование исклучиво на сопствениот мајчин јазик, кое според одредени структури ќе овозможи целосно негување на сопствениот културен и национален идентитет, со нормално почитување на културните посебности на останатите заедници во Македонија, или пак образование заедничко кое ќе биде заедничко за сите без исклучок, со мултикултурна содржина и кое во себе ќе ги инкорпорира културните модели на сите етнички заедници и ќе се изведува на нивните јазици, односно дали во Македонија е можен еден ваков идеален тип на образование и дали тоа лесно може да го прифати мнозинската група.

Во прилог на ова размислување стои и фактот, што после кризата на односите меѓу албанската и македонската заедница, се појави и една друга тенденција, да во училиштата во кои учат припадници и на едната и другата популација, многу изразено започнаа да се поставуваат барања да се учи во посебни смени, или пак во посебни училишта. Ако ова се реализира од страна на радикалните албански субјекти, ќе се изгуби секаква комуникација на она ниво на кое треба да се гради новата доверба меѓу овие две етнички заедници, а со тоа нормално ќе се постави и прашањето за идниот соживот помеѓу овие две заедници.

Пред да го објасниме можниот концепт за идеален тип на мултикултурно односно мултиетничко образование ќе ја истакнеме основната теза на овој докторски труд, а тоа е да докажеме дека и покрај реалниот факт, што се гледа во тоа, да етничките заедници во Македонија ги уживаат највисоките стандарди за образование на сопствениот мајчин јазик сега веќе на сите нивоа, како и останатите права, најновите статистички податоци покажуваат и понатаму, за одредени етнички заедници, нивна недоволна застапеност во образовните институции и незадоволително слаби образовни резултати во училишното учење, што не наведува на мислење дека постојат одредени етнички димензии кои имаат свое директно или индиректно влијание врз ваквиот нивен однос. Во тој контекст ќе бидат истражени и анализирани следните етнички димензии и тоа:

- Семејството:

- a) *соцоекономскиот (социјалниот) стипендијус на семејството;*
- b) *структурата на семејството (големината);*
- c) *образовното ниво на родителите;*
- d) *занимањето на родителите;*
- e) *културните, традиционални карактеристики на семејството;*
- f) *однесувањето на родителите кон децата;*
- g) *нивото на амбициозност и аспирација на родителите;*
- h) *ставовите на родителите кон образованието;*

- Територијалноста (локалитетот) и односот кон образованието

- **Јазикот на наставата;**
- **Религија (муслимани-православни);**
- **Историски и традиционалните карактеристики на етничките групи и нивниот однос кон образованието;**

- **Вредносните системи на етничките колективитети;**
- **Економските ресурси во кои живеат одредени етнички групи;**

1.5.1 Мултиетничко, мултикултурно образование

Современиот свет се карактеризира со неколку основни тенденции. Тој е мултукултурен и намалувањето на ефектите на осознавањето на различноста на интернационален и интеркултурен план има огромно значење. Светот се глобализира - народите се во зголемена економска, научна, културна и политичка меѓузависност. Глобалните мерења на културата започнуваат да доминираат над локалните. Во современото образование интернационалните тенденции добиваат предност во однос на тенденциите на сепаратизам и културно раздвојување. Училиштата стануваат мултикултурни. Според редица процени до 2010 година повеќе од 70% од класовите во САД и Европа ќе бидат составени од деца од различни етноси и раси, и практично сите училишта ќе бидат повеќејазични и мултикултурни. Интеркултурното образование, според различни размислувања, нема алтернатива. Ова е предмет на дискусија и размислување во Македонија во последните 10 години, а во светот во последните 20-30 години.

До 60-те години на 20-тиот век доминираат основните постулати на Маркс, Вебер и Диркем карактеристични за индустриските општества, кај кои социјалната диференцијација под формата на класи е движечка сила во општествата. Етносот и расата се разгледуваат како анахронизми. Тенденцијата кон глобалната културна хомогенизација, симболизирана со метафората за "глобалното село" е поврзана со асимилацијата како неизбежен процес. Етничките конфликти во некои мултиетнички општества и антиколонијалните движења доведоа до преоценување на ваквите размислувања.

Мултикултурализмот го определиле Фоуерс и Ричардсон (Fowers, Richardson) уште 1996 година како социјално - интелектуално движење, кое сфаќајќи го разнообразието како основна карактеристика и основен принцип бара сите културни групи да останат рамноправни, односно цел на ова морално движење е да се зголеми достоинството, правата и признавањето на различност на различните групи. Ова движење се однесува на моралните и политичките традиции на евро-американската цивилизација. Ова е едно либерално - идеалистичко движење, кое што ја шири идејата за индивидуалната уникатност на културните групи.

Според Ч. Ридли и Д. Мендоса има три категории на определување на терминот мултикултурализам:

1. Широки определби - мултикултурализмот вклучува многу карактеристики, поврзани со идентитетот: раса, етност, религија, пол, јазик, физички белези, социо-економски статус, географска местоположба, националност, начин на животно у сл.

2. Еднострани определби - сврзани со ограничени ситуации, при коишто факторите се од различни раси или етнички групи. Се мисли дека широките определби развиваат ситуации во рамките на кои не може да се согледа висинската меѓу-културно дејствување. Мултикултурализмот се сврзува само со бојата на кожата или со малцинските групи. Во контекст на овие определби многу се спори околу прашањето дали расните разлики водат до културни разлики. Многу често, ипак, погледот е свршен единствено кон групите што се предмет на дискриминација, односно кон ш.н "популации во ризик"- малцинства и други групи социјално слаби и др.

3. Национални или меѓународни определби - мултикултурните определби ги изведуваат од националните или меѓународните односи.

Политичкиот приод кон мултикултурализмот го карактеризираат три пристапи кон културното или етничкото разнообразие во национални размери со многу внатрешни варијации:

1. *Интеграцискиот приод е најкарактеристичен за Франција каде што се отфрла можноста за национални или лингвистички малцинства на нивната територија. Националноста во основа се темели на граѓанството. Сите Французи имаат исти граѓански, културни и лингвистички права како индивидуи, но како такви не се признаваат на групата. Неизнавањето на групните права се со цел за градење на државно единство и општествена кохезија.*

2. *Етничкиот (крвен) приод е својствен за Германија и Јапонија. Граѓанството се засновува на етничка основа (граѓанството се формира како етнички производ). Жителите кои не се Германци, на пример, макар и родени и живеат таму, не добиваат лесно државјанство, додека на Германците што веднаш им се дава ако се од внатре. Терминот мултикултурен и мултикултурализам се употребува во идеолошко-нормативна смисла.*

3. *Мултикултуралистичкиот приод како систематичен и сепаран одговор на културното и етничкото разнообразие, со образовни, лингвистички, економски и социјални компоненти е определувачки механизам и пример како принцип на уредување во Австралија и Канада. Терминот мултикултурен и мултикултурализам се употребува во програмско политичка смисла. Поврзан е со определена политика кон етничкото разнообразие.*

Мултикултурализмот ја отфрла концепцијата за асимилација - целосна социјална интеграција на народите во општеството, идентификација со доминантната култура и институции, исчезнување на

етничката група како издвоено и издиференцирано лице и збир на карактеристични различности од другите целини. Ја отфрла идејата за културно равенство и културен сепаратизам. (Educational policy and cultural differences Sofija 2002, 13-14.)

Во основа мултиетничкото, мултикултурното образование, ако се земе во предвид мултиетничкиот, мултикултурен карактер на Република Македонија, би требало да овозможи стекнување на знаења за етно-културното и историско наследство како на својата, така и на другите заедници, односно знаење како за мнозинската така и за останатите етнички заедници во Република Македонија. Во Република Македонија ваква образовна пракса сеуште не постои, а дали тоа е можно и остварливо, треба да биде предмет на една многу содржајна емпириска анализа и размислување, која исто така би требало да има предвид до какви последици би можел да доведе ваквиот вид на образование во позитивна или негативна смисла, во однос на градењето на доверба меѓу различните заедници.

Во контекст на ваквиот или на овој вид на образование ќе ги истакнеме анализите на Д-р Виолета-Петроска Бешка која зборува за мултикултурно образование и на Д-р Ѓорѓи Младеновски кој зборува за социјално образование. На овие две концепции заедничка допирна точка им е какво образование е потребно во општествата што се мултикултурни, односно како да се реконструираат образовните институции, така што сите учесници во образовниот процес без оглед на тоа дали припаѓаат на мнозинскиот народ или малцинствата, односно на различните етнички заедници, би можеле да стекнат знаења, вештини и ставови што се потребни за ефикасно функционирање во културно и етнички разнородна средина. Ваквото образование не е неменето само за одредени етнички заедници без разлика на нивната бројност, туку тоа треба да им овозможи на сите учесници, независно од нивната национална припадност, да бидат добро информирани за својата земја, да

водат грижа за неа и да станат активни граѓани во своите етнички мешани средини.

Мултикултурното образование според Д-р Виолета Петровска-Бешка треба да го вклучи како етно-културното и историското наследство на мнозинскиот народ, така и етно-културните и историските наследства на малцинските групи. И сето тоа да биде наменето за сите учесници, без оглед на нивната национална припадност, и кои учат во етнички чисти или мешани училишта, на етнички чиста или мешана територија.

Тврдењето дека мултикултурното образование ќе ја подели земјата, поаѓа од претпоставката дека земјата е обединета. Од политичка гледна точка нашата земја навистина е една, но од социолошка и психолошка гледна точка таа е поделена, меѓу останатото, и во однос на националната припадност на нејзините жители. Мултикултурното образование, пред се, е замислено да помогне да се обедини така поделената земја, а не да се подели земјата што е кохезивна.

Воведувањето мултикултурализам во образованието не произлегува од културниот партикуларизам, туку го подржува геслото, од повеќе еден. Мултикултуралистите и нивните противници најчесто се спорат околу тоа како да се постигне еден. Колку повеќе општеството и училиштата се обидуваат да креираат единство преку асимилацијата на малцинските групи во културата на мнозинскиот народ, толку повеќе бараат од нив да го искусат процесот на самоотуѓување. Инсистирањето културата на мнозинскиот народ да се презентира како единствена култура во образовниот процес можеби може да помогне да се обедини земјата, но на сметка на искривување на концептот за себе што го формираат учениците чиј културен идентитет е игнориран во постоечките наставни програми.

Мултикултурализмот гледа на "од повеќе еден" како на цел од општо добро, верувајќи дека токму тој еден треба да се дискутира, дека треба да се реконструира, за да ја одрази етничката и културна разновидност на земјата. Реформулацијата на она што значи да се биде обединет мара да биде процес што вклучува учесници кои произлегуваат од сите етнички групи, кои мораат да ги надминат своите културни и етнички граници со цел да придонесат за доброто на сите граѓани во земјата.

Секое загрозување на една, две или сите три од наведените базични психолошки потреби на повеќето припадници на една етничка група води кон етнички конфликт. Притоа, треба да се има во предвид дека и во ситуации кога изгледа крајно неоправдано стравувањето дека е загрозувана било која од наведените потреби, сепак чувството на загрозеност може да опстојува. Во повеќето случаи тоа се должи на присутноста на конфликтните ставови во чија основа се негативните чувства какви што се гневот, недовербата, огорченоста, презирот и стравот од една страна, и етничките стереотипи од друга страна.

Опстанокот на негативните чувства и стереотипите најчесто е резултат на намалената комуникација која лесно може да се злоупотреби за негување, па дури и влошување на предрасудите и негативните ставови кон припадниците на другите етнички групи. И покрај тоа што намалената комуникација може да биде резултат на изолација, таа многу често е последица, но и причина за меѓусебно непознавање. Искуството покажува дека многу полесно се комуницира со некој што се познава отколку со некој што не се познава. Меѓусебното запознавање е еден од клучните фактори како за ублажување на негативните чувства кон припадниците на другите етнички групи, така и за отфрлање на етничките стереотипи.

Мултикултурното образование нуди надминување токму на непознавањето како предуслов за негување и опстојување на етничките

конфликти. Запознавањето со етно-културното и историското наследство на етничките групи во текот на образовниот процес може да придонесе за задоволување на потребата за идентитет на припадниците на малцинските народи, без да ја загрозува потребата за идентитет на припадниците на мнозинскиот народ. Тоа се постигнува со самото тоа што на културата на етничките групи и се придава соодветно значење, заради што на припадниците на етничките групи им се нуди бараната почит кон себеси и својата група.

И потребата за сигурност може да се разгледува низ призмата на мултикултурно образование. Обезбедувајќи поквалитетна комуникација меѓу припадниците на етничките групи и задоволувајќи ја потребата за групен идентитет, мултикултурниот пристап во образованието може да придонесе да се обезбеди и потребата за сигурност. Од комуникацијата се очекува да ги ублажи негативните чувства кон припадниците на другите етнички групи и да ги разоткрие етничките стереотипи. На тој начин се обезбедуваат предуслови да се отстрани стравувањето дека припадниците на групата ќе бидат угнетувани или гонети заради сопствениот етнички идентитет.

Запознавањето со етно-културното и историско наследство на припадниците на етничките групи овозможува не само да се осознаат специфичностите на различните култури, туку и да се согледат допирните точки во културните традиции. На тој начин, како и преку задоволување на потребите за идентитет и сигурност, може да се обезбеди и задоволување на потребата за заедништво, не само во рамките на етничката група како потесна група на која и се припаѓа, туку и во рамките на целата земја како најширока група на која и се припаѓа (Петровска-Бешка.В,1996,175-179).

Во однос на мултикултурниот карактер на македонското општество и карактерот на образованието, според мислењето на д-р Ѓорѓи Младеновски, живееме во период што е еден од најтурбулентните

во вкупната човечка историја, кога светот се реконструира на нови и зачудувачки начини, образованието се афирмира како еден од најефикасните инструменти за елиминирањето на конфликтите и за реорганизација и за стабилизација на мултикултурните општества. Меѓутоа, таа моќна улога според неговото мислење, не може да ја игра секој тип на образование, туку само оној кој се нарекува социјално образование (мултикултурно). Преку овој тип на образование треба да се обезбеди познавање на реалноста на мултикултурните општества, поточно познавање на природата на односите меѓу групите и динамиката на тие односи, но исто така да се имплементираат такви вредности со кои треба да се обезбеди и една нова стратегија на припадниците на другите етнички, расни, религиски групи, ослободена од предрасудите обично карактеристични за досегашните стратегии на истите. Основна цел на образованието од овој тип е создавање на основни претпоставки за заеднички живот на луѓе со различни мислења, потекло и нивно култивирање за развој на својата социјална заедница. Основен став е дека социјалното образование треба да се раководи од идејата дека тоа што им е заедничко на луѓето во едно мултикултурно општество е многу позначајно и посуштинско во однос на тоа што ги раздвојува и дека суштинската задача на образованието е да ја штити таа идеја. Посебна длабочина и значење на концептот на *социјално образование* му дава адекватната свест и адекватно разбирање на "другиот". Затоа разгледување на "другиот" и земањето предвид на димензиите кои му ги придаваме во нашите секојдневни средби е суштинска за разбирањето на односите на интеракција, посебно оние во кои "другиот" е припадник на некоја друга расна, етничка или религиска група.

Една од основните причини за неадекватното разбирање на другиот е постоењето на непријателски или одбоен став кон другиот, поточно кон некое лице кое припаѓа на една група и за кое поради тоа припадништво се претпоставува дека ги поседува истите негативни

квалитети кои и се припишуваат на таа група. Станува збор за предрасудите, т. е. за априорни и незасновани верувања, чувства и ставови за припадниците на другите групи кои оневозможуваат да се сфатат сите елементи и димензии на нивната комплексна фигура. Судот за претставниците на другите расни, етнички или религиски групи се темели врз стереотипи за тие групи, односно врз погрешни и ригидни генерализации за одделна категорија или група на луѓе. Иако тие судови можат да изгледаат бесмислени, иако не се реални и не одговараат на ситуацијата, тие се реални со оглед на своите консеквенци. Имено, предрасудите можат понатаму да ја интензивираат веќе присутната нетрпеливост меѓу одделните групи во општеството и таа нетрпеливост да регресира во примитивни облици на агресивност, што обично и се случува кај етничките предрасуди.

Во општествата во кои постои групна диференцијација, етничка или религиска, најголема речиси ургентна е потребата духот на толеранцијата да стане конститутивен елемент на групната свест. Тоа се токму оние општества кои имаат најголема потреба од **социјално образование** како што веќе го дефиниравме, преку кое треба да се шири духот на толеранцијата. Нетолеранцијата меѓу групите, посебно етничките, ендемска за овие општества, која во последните децении добива драматични пропорции, заедно со присутната асиметрија на групите во однос на моќта, претставуваат главни причини за нивната нестабилност и доколку во најскоро време не се промовира и не заживее идејата за **социјално образование**, може да се очекува дека биоценозниот принцип, принцип на немилосрдна конкуренција, непријателство и борба меѓу групите, дефинитивно ќе однесе победа.

Меѓутоа, сето тоа не смее да ја одложува реализацијата на една од суштинските задачи на **социјално образование**, имено, да ја шири идејата за креативна интеракција на културите на различните групи, како и идејата за ослободување од нарцизмот на сопствената култура и

да ја помага и интензивира изградбата на нов културен поредок конгенијален на условите на мултукултурното општество. Напротив, таа задача мора да добие приоритет. Без да градат една отворена културна програма и без да фаворизираат еден инклузивен идентитет за сите членови, коститутивните групи на мултикултурните општества постојано ќе бидат во искушение предност да даваат на примордијалните сентименти, што во досегашниот развој на овј тип на општества се покажа и како најопасно за нивната егзистенција, а најтипични се настаните што се одиграа во паранешна Југославија а и настаните што се одиграа во Република Македонија. (Младеновски Ѓ., 1998, 63-68)

Од оваа анализа, само по себе на површина испливува и се издифиринцира едно многу комплексно прашање, дали ваков облик на образование и организациски и содржински е можно, остварливо и прифатливо за мултикултурниот амбиент во Република Македонија. Целокупниот овој образовен концепт и неговата примена би требало да биде предмет на една длабока анализа на македонската етничка стварност, а и на едно комплетно емпириско истражување на оваа образовна проблематика, а дел од оваа проблематика ќе биде истражена и во емпириското истражувањето кое ќе биде спроведено во рамките на овј труд.

1.6 Семејството како фактор за образование во Република Македонија-етничка димензија

Етничките заедници во Република Македонија се организирани како подопштества со свои поткултури, во чии рамки и градат и етно-културни идентитети, кои што силно влијаат врз етно-мотивираноста за образование.

Семејството, како заедница на родителите и децата, поради природата на односите и прилично јаките емотивни врски меѓу

членовите, а посебно поради големите можности за влијание на родителите врз севкупниот развој на личностите на младите, има исто така и големо, ако не и пресудно, влијание за нивното образование. Во овој труд ќе направиме напор да ја докажеме оваа констатација и да ја потврдиме основната теза дека образовната легислатива не претставува значајна причина за недоволната вклученост на одделни етнички заедници во образовниот систем на Република Македонија и за постигнување на послаби образовни резултати во училишното учење.

Семејството ќе го посматраме не само како човечка заедница на родители и деца воопшто, туку ќе ги анализираме и сите етнички димензии на семејствата во Република Македонија и тоа: семејствата на македонската заедница која во глобала е мнозинска на територијата на Република Македонија, но на некој простори е малцинска, албанската која е малцинска, но на одредени простори е мнозинска, како и на турската, ромската и влашката кои се малцински.

За потребите на оваа анализа, ќе ја прифатиме следната типологија на семејствата во Република Македонија (имајќи ја во предвид и нивната етничка димензија) и тоа на: *традиционално (конзервативно) и современо семејство*. Градејќи ја оваа типологија тргнавме од следните критериуми: авторитетот на таткото во семејството, положбата на мајката во семејство, односот на родителите кон децата и односите меѓу децата и нивната положба.

Според ова, **"традиционалното семејство"** е семејство во кое статусот на жената е по правило инфериорен во однос на мажот, а таткото на семејството во крајна линија го има последниот збор за суштинските прашања во семејството, вклучувајќи го тука и односот кон децата, нивното школување а до некаде и за нивните идни семејни односи, додека пак, **"современото семејство"** го карактеризира принципот на рамнопраправност на мажот и жената во семејството, со соодветни последици врз положбата на децата во семејните односи и кои

се повеќе стануваат фундамент на семејната форма во новите историски услови, добивајќи широка правна, но уште повеќе општествена и морална потврда.

Семејството и неговото влијание врз поголемата мотивираност за образование за сите етнички заедници ќе ги анализираме од аспект на социоекономскиот (социјалниот) статус на родителите, структурата на семејството (големината), образованието на родителите, занимањето, културните карактеристики на семејството, однесувањето на родителите кон децата, нивото на амбициозност и аспирации на родителите, ставовите на родителите кон образованието.

Во Република Македонија семејството ги има карактеристиките и на традиционалното и на современото семејство. Традиционалните карактеристики се позастапени во руралните простори, во мал процент и во урбаните (што е посебно карактеристика за некои етнички заедници). Современите семејства се карактеристични за урбаните средини, со мали исклучоци и за руралните средини, кај кои и понатаму постои степен на патријархалност, но кои ги карактеризира исклучително позитивен однос кон сите нивоа на образование без разлика дали тоа се работи за машките или женските деца. Ова не значи дека по дефиниција традиционалните семејства имаат негативен однос кон образованието.

Без разлика дали се работи за еден или друг тип на семејство, семејството претставува исклучително значаен фактор за мотивирање на младите генерации за образование и едукација. За посоодветна анализа на улогата на образованието во оформување на позитивен однос кон образованието ќе ги земеме во предвид пред се следните услови на семејната средина:

- социјалниот статус на семејството-матријалните прилики, вработеност на родителите, станбените услови;
- структурата на семејството: брачниот статус на родителите, бројот на децата во семејството, бројот на членовите во семејството;

- однесувањето на родителите кон децата-каква е семејната и воспитна пракса, стилот на родителското однесување (демократски, автократски, стихижна подршка, подршка, поттикнување и помош на децата во учењето, примена на воспитни мерки-стимулативни и репресивни), ставовите на родителите, соработка;

- односот меѓу членовите на семејството-климата во семејството.
(Станоевиќ Б. 1997. 83-84)

Наведените фактори чинат сложен систем на различни влијанија во кој децата се мотивираат за образование и постигнувања на образовни резултати во учењето.

Поради важноста на овие фактори за образованието на учениците во училиштата, семејството било предмет на многу истражувања, на многу странски научни работници во светот и на Д-р Петре Георгиевски во Република Македонија. Тоа ќе биде и предмет на истражување и на овој докторски труд, со насочување на вниманието на етничките димензии на семејствата, земајќи го предвид мултиетничкиот карактер на македонското општество.

Во овој контекст ќе истакнеме некои светски истражувања на оваа проблематика наведени во книгата на Борислав Станојловиќ *"Породица и васпијување деца"*.

Истражувањата поврзани со условите на семејната средина во образовните постигнувања на учениците во последните децении на овој век, најмногу биле усмерени на утврдувањето на врската меѓу социоекономскиот статус на семејството и образовниот успех на учениците во училиштата. Ваквиот пристап бил разбирлив, затоа што социоекономскиот статус е релативно стабилна варијабла, за разлика од однесувањето на родителите, па со самото тоа е многу погоден за истражување. Покрај ова, истражувањето на поврзаноста на социоекономскиот статус на семејството и образовното постигнување на децата во училишното учење претставува, во суштина, почетна основа

при утврдувањето на меѓузависноста на другите бројни и разновидни фактори на семејната средина и постигнувањето на децата во училишното учење, затоа што социоекономскиот статус на семејството во голем степен ги одредува односите и однесувањето на родителите кон децата. Поради сето ова, се смета за оправдано дека при утврдувањето на влијанието на условите на семејната средина и образовните постигнувања во училиштата, пред се, се согледува влијанието на социоекономскиот статус на семејството, а потоа останатите семејни варијабли, како што се структурата на семејството, однесувањето на родителите кон децата и слично.

Поврзаноста на социоекономскиот статус на семејството и успехот на учениците во образовните постигнувања во училиштата, биле предмет на меѓународното истражување на примерокот на 6.400 ученици во четврто и осмо одделение. Истражувањета биле спроведени: САД, Мексико, Бразил, Англија, СР Германија, Јапонија, Италија, Југославија(Словенија) во 1966 година. Резултатите од истражувањето укажуваат на тоа дека во сите земји, подобар образовен успех постигнуваат децата чии родители имаат висок социоекономски статус, но постојат одредени разлики меѓу различни држави. Ова се објаснува со различни општествено-економски фактори во различни средини.

Имајќи го во предвид фактот дека во рамките на социоекономскиот статус на семејството, и останатите фактори на семејната средина влијаат врз образовните постигнувања на учениците во училиштата, треба при утврдувањето на поврзаноста на тој статус и успехот на учениците да се опфатат и други семејни варијабли, што во рамките на социоекономскиот статус на семејството дејствуваат истовремено, па на тој начин го зголемуваат или намалуваат образовното постигнување на учениците во училиштата. Во врска со тоа, особено се значајни истражувањата, што истовремено зафатиле повеќе семејни варијабли и го следеле нивното влијание на образовните

постигнувања на учениците во училиштата. Така Дејв (Dave,1963) наведено од страна на Станојловиќ, семејната средина ја поделил на шест варијабли и тоа:

- а) залагањето на родителите за успехот на децата во училиштите;
- б) нивоот на јазичкото изразување во семејството;
- ц) помошта на родителите на децата во учењето и во поттикнувањето на нивниот развој;
- д) залагањето на родителите да дејство ја запознае пошироката околина;
- е) работните навики кои родителите ги ценат и формираат кај децата;
- ф) интересот и активността на околината и родителите за интелектуалната дејствителност на децата.

Во рамките на ова истражување утврдено е дека семејната средина има влијание, пред се, на јазичкиот развој на детето. Добиените резултати укажуваат на тоа да децата од семејствата со низок социоекономски статус, доколку во нив постои стимулативна клима, може да постигнат добри резултати во образовните постигнувања.

Покрај социоекономскиот статус, кој во секој случај, има одредено влијание на образовните постигнувања на учениците во училишното учење, во стручната литература се повеќе се укажува на потребата за истражувања од педагошко-психолошки аспекти на семејната средина како што се: структурата на меѓусебните односи во семејствата, педагошкото однесување на родителите кон децата, стилот на родителското однесување, семејната и воспитна пракса, начинот на воспитувањето на децата, видот на помош што родителите и ја пружат на децата во процесот на учењето, поттикнување и мотивирање на децата, емоционалните односи на родителите кон децата, односно функционирањето на семејната средина во целина .

Во врска со наведените семејни варијабли, посебно е интересно Дагласовото истражување за влијанието на однесувањето на родителите кон децата, интересот за работата и успехот на децата во училиштата, поттикнување и мотивирање на децата, односот на родителите кон училиштето и сл. Во збирот на наведените семејни варијабли Даглас посебно укажува на влијанието на односот меѓу родителите и децата во раното детство за успехот во училиштето и за образовните постигнувања. Класификацијата на семејните варијабли, во рамките на наведеното истражување, извршена е според професијата на таткото. Во рамките на овој критериум семејствата се групирани во средна класа и во класа на физички работници, а понатаму се поделени на висока и ниска поткласа.

При анализата на влијанието на социоекономскиот статус на родителите на интелектуалните способности на учениците во училиштата, Даглас констатира дека децата од неповолните социоекономски услови-ниска класа, работнички семејства се двострано хендикепирани и тоа: со неповолниот социоекономски статус на родителите од една страна, и недоволното интересирање на родителите за успехот на децата во училиштата од друга страна.

Резултатите од истражувањето покажуваат дека постојат значителни разлики во степенот на интересирањето на родителите за образовните постигнувања на децата во училиштата во зависност од социјалната класа на која и припаѓаат. За образованиот успех на децата и за нивниот успех во училиштата најповеќе се интересираат родителите од средната, а најмалку родителите од работничката класа. Резултатите на Дагласовото истражување укажуваат на тоа дека најдобри резултати постигнуваат децата чии родители се најповеќе заинтересирани за нивното образование и обратно. Меѓутоа, добиените разлики во резултатите, според мислењето на споменатиот автор, не би можеле да се објаснат само со социјалниот статус на родителите, затоа што во

рамките на одделните категории од истиот статус постојат значајни разлики во просечните резултати на децата што во секој случај зависи од степенот на интересирањето на родителите.

Произлегува дека заинтересираноста на родителите за образованието на децата дури е поважна од нивниот социоекономски статус. Во заклучокот на Дагласовата студија се констатира: дека ставот на децата кон работата зависи од ставот на родителите и нивното поттикнување и од сопствената стабилност на децата. Децата кој покажуваат симптоми на емоционална нестабилност, но родителите им се амбициозни и упорно ги поттикнуваат, значително напредуваат во текот на основното училиште. Дури успеваат да ги надминат тие тешкотии и го продолжуваат училиштето со полно волја и концентрација. Меѓутоа, кај овие деца доколку не постои подршка на родителите, емоционалната нестабилност се повеќе се развива и тоа негативно се одразува на самото дете. (Станојловиќ Б. 1997, 84-88)

Проучувајќи го влијанието на структурата на семејните односи и образовното постигнување на учениците во училиштата, Г. Прингл укажува на три категории на деца кои покажуваат неуспех во школувањето поради ускратеност во комуникациите и емотивните односи со родителите и тоа:

- a) *децата кои живеат во семејството;*
- b) *децата кои живеат во семејства во кои нема културно поощрување.*
- ц) *децата кои не се сакани (посебно од мајките)*

За структурата на семејните односи и успехот на учениците во училиштното учење постојат различни мислења. На пример, Елдер тврди дека структурата на семејните односи (авторитативна-либерална) под претпоставка да се изедначени другите фактори на семејната средина, знатно влијаат на однесувањето на учениците во училиштата.

Споменатиот автор смета дека либералната семејна клима поповолно влијае на образовниот успех отколку авторитативната.

Ј. Боркерст го истражува влијанието на воспитниот стил на наставникот и родителот на развојот на стравот од училиштата, на одбегнување на работните обврски на децата. Во ова истражување независно варираат два стила на родителско однесување.

а) *сироџоси* (казна, прекор, приписок);

б) *охрабрување* (помош, прекор, офалба).

Стилот на родителското однесување, посматран во рамките на социоекономскиот статус на семејството, укажува на тоа дека родителите од ниските социјални слоеви ги казнуваат детските престапи и грешки со телесни казни и со поголем излив на чувства, за разлика од родителите на средниот сталеж, кои на оваа ситуација реагираат, пред се, со разочарување и ускратување на љубов, и воопшто нивниот стил повеќе е охрабрување во воспитувањето.

За поврзаноста на социоекономскиот статус на семејството и родителскиот стил како независна варијабла, и стравот од училиштата, одбегнување на работните обврски на учениците, како зависни варијабли, добиени се следните резултати:

- Децата на родителите со повисок социоекономски статус, ако имаат голема поддршка на наставниците и мајките, покажуваат многу малку страв од училиштето и значително ги одбегнуваат училишните обврски, а учениците со висок социоекономски статус на родителите, кои немаат поддршка од наставниците и мајките, имаат висок степен на страв од училиштето.

- Учениците на родителите со низок социоекономски статус, ако немаат поддршка на наставниците и мајките, покажуваат висок степен на страв од училиштето, и значително повеќе бегаат од училиштата. Наспроти нив, кај учениците со низок социоекономски, но со значителна поддршка на мајките и наставниците, незначителен е

стравот од училиштето и во незначителен степен е изразено бегањето од училиштата. Учениците чии наставници и мајки се многу строги, имаат најголем страв и најмногу бегаат од училиштето.

- Учениците чии наставници и мајки се многу благи и многу ги подржуваат, покажуваат најмалку страв и најмалку бегаат од училиште.

- Учениците од семејствата со низок социоекономски статус, повеќе се плашат од училиштето отколку учениците од семејствата со висок социоекономски статус, но меѓу овие две групи нема разлика во бегањето од училиштата и во социјалната омиленост.

- Машките деца помалку се плашат од училиштето од девојчињата, но повеќе бегаат од училиштето, додека девојчињата се социјално поомилени од момчињата.

Резултатите на ова истражување јасно укажуваат на тоа дека родителското охрабрување и поддршката на децата, наспроти строгиот однос, значително поповолно дејствуваат на односот на децата кон училиштето и на исполнувањето на школските обврски. Од ова произлегува дека родителското однесување е позначителен фактор во образовните постигнувања на учениците од социоекономскиот статус на семејството.

Во редовите на француските автори, исто така, се укажува на поврзаноста на социоекономскиот и културниот статус на семејството и успехот на учениците во училиштата како и нивните образовни постигнувања. Но, најповеќе се истакнува влијанието на педагошкото однесување на родителите кон децата, атмосферата во семејството, потоа спремноста и оспособеноста на родителите за соработка со училиштето, но во контекст на социоекономскиот и културниот статус на семејството. Во врска со тоа, се укажува на различното дејство на истите семејни фактори во различни средини на образовните постигнувања и успехот на децата во училиштето. Така, на пример, се нагласува дека

распаѓањето на семејното јадро не повлекува училишни тешкотии, меѓутоа, децата од семејствата со неповолен социоекономски статус, а чиј семеен амбиент помалку задоволува, сериозно се погодени и наидуваат на повеќе тешкотии во процесот на учење. Во врска со тоа, се повеќе се укажува на значењето на квалитетна интервенција на родителите во процесот на учењето, односно педагошкото однесување на родителите кон децата. (Станојловиќ. Б, 1997, 89-90)

Во Југославија, исто така, има релативно голем број на трудови што го анализираат семејството, семејната средина како фактор за образование, и образовни постигнувања во училиштата. Во тој контекст ќе ги истакнеме трудовите на Р. Вукановиќ, Цотиќ, Лазиќ, Фулгози, Топличкиќ, Зорман, Трој, Прокиќ, Трајановска, Иванчевиќ, Крнета, Ѓореѓевиќ, Лацковиќ, Гајановиќ, Дервишбеговиќ, Милиќ и други.

Меѓу првите трудови од овој вид во Југославија се истражувањата на Р. Вукановиќ, во рамките на кои е утврдено дека единците, потоа децата со двата родитела и деца со образовани родители се во поповолна положба во поглед на образовните постигнувања и училишното учење во однос на децата на разведени родители, децата без двата родитела и децата чии родители немаат соодветно образование. Меѓу наведените семејни варијабли, образовното ниво на родителите е најзначаен фактор за образование и успех на детето во училишното учење.

До слични резултати за влијанието на семејната средина за образование и успех на учениците во училиштето дошле и Цотиќ, Лазиќ и Фулгози на примерокот од околу 11 илјади ученици од основното училиште. Во рамките на ова истражување, утврдена е значајна статистичка поврзаност, меѓу образовните постигнувања и матријалниот статус на семејството, образовното ниво на родителите и успехот на учениците, целовитоста на семејството (комплетност-некомплетност)

има исто така значајно влијание за постигнување на образовни резултати.

Меѓу значајните истражувања за поврзаноста на семејните прилики и образовните постигнувања во училиштето може да се вброи и истражувањето на И. Топличик. Во рамките на ова истражување, споменатиот автор утврдил поврзаност меѓу успехот во училиштето и нивната интелигенција, успехот во училиштето и приходите во семејството, станбените услови и успехот, исхраната и успехот.

Истражувањата на Л. Зорман, укажуваат на тоа да учениците чии родители имаат повисок степен на образование и висок социоекономски статус постигнуваат подобри образовни резултати во училиштето од учениците чии родители се на ниско културно-педагошко ниво, и послаба општествено-материјална положба. Споменатите последни двајца автори, во подоцнежните истражувања на примерок на 504 ученици од четврто одделение и 504 ученици од осмо одделение на основно училиште, утврдиле поврзаност меѓу социоекономскиот статус на семејствата и успехот на учениците во училиштето, работните навики, стилот на учење, аспирациите на родителите и образовните резултати

Трој, Б. Прокиќ, Т. Трајановска, и М. Иванчевиќ исто така утврдиле дека во тесна корелативна врска се училишната способност на учениците и надзорот на нивната работа после училиштето. Во ова истражување е утврдено дека образовното ниво на родителите е значително поврзано со образовните резултати во училишното учење на учениците, додека материјалната состојба на родителите не била во значајна врска со успехот на учениците. Во ова истражување не се навлегло во некоја суптилна анализа на одредени фактори кои исто така значајно влијаат за поврзаноста на семејството со образованието, затоа што се барале само дихотомни одговори. (да-не)

Во рамките на истражувањето на Љ. Крнета со соработниците, утврдени се некои од причините за неуспехот на учениците во

училиштата, пред се, се економските и несредените семејни прилики во кои живеат слабите ученици и повторувачи. Според резултатите на ова истражување, утврдено е дека степенот на поврзаноста меѓу просечниот успех на учениците и образовното ниво на родителите е релативно висок и дека е релативен за образовните постигнувања на децата во училиштето. Понатаму се истакнува дека причини за слабиот успех на учениците лежат пред се во семејството, во отсуство на потребни услови за работа (станбени, просторни), во ниското образовно ниво на родителите, во ангажирањето на учениците во домашните работи.

Во истражувањето на А. Кресо, настојувала да утврди дека ни социоекономскиот статус, ниту образовното ниво на родителите, па ни семејството во целина не можат да се земат како релеватни фактори во формирањето на ставот кон образованието. Меѓутоа, таа исто така истакнува дека ставовите кон образованието, како и воопшто, вредносната ориентација кон образованието, не можат да се формираат независно од општествено економските и социокултурните услови во кои се наоѓа семејството.

Во тој контекст авторот истакнува дека во ова истражување е констатирана поголема хомогеност во ставовите внатре во поголемите групи (заедници) што се наоѓаат во слични општествено-економски и географски услови, отколку меѓу одделни семејства со сличен социоекономски статус и образовното ниво на родителите, но од различни средини-урбана, полуурбана и рурална средина. Според резултатите на ова истражување, регионалната припадност се појавува како значаен фактор наспроти социоекономскиот статус и образовното ниво на семејството.

Покрај социоекономските услови и структурата на семејството, во стручната литература, како што веќе истакнавме, се повеќе се укажува и на педагошкото однесување на родителите како значаен фактор за постигнување на позитивни образовни резултати.

Меѓу значајните истражувања во тој контекст за поврзаноста на однесувањето на родителите кон децата, односно стилот на родителското раководење и образовните постигнувања на учениците во училиштето ќе го истакнеме трудот на К. Лацковиќ. Истражувањето е спроведено на примерок на ученици од четврто и осмо одделение од основните училишта. Утврдено е дека најдобар просечен успех постигнале учениците од семејствата со демократски стил на раководење. Нивните образовни постигнувања се значително повисоки од постигнувањата на учениците од авторитарните и стихијните семејства.

Н. Гајановиќ во рамките на истражувањето за поврзаноста на социоекономскиот статус на родителите и некои когнитивно-конотативни особини на нивните деца, на примерокот од 533 ученика на осмо одделение од основно училиште, наведува дека врз основа на анализата на социоекономскиот статус на родителите (професијата на родителите) заклучила дека постои значајна поврзаност меѓу професијата на таткото, односно мајката и образовните резултати на нивните деца. Со зголемување на образовното ниво на мајката, се зголемува и бројот на учениците кои постигнуваат подобар успех. Влијанието на образовното ниво на мајката е условен со повисоко образование на татковците (децата на образованите мајки имаат и образовани татковци), со подобри материјални прилики, и со поголема можност на мајките на децата да им дадат соодветна помош во учењето и др. Меѓутоа, авторот истакнува дека не би требало да се занемари дека преку 50% на учениците чии мајки се домаќинки и воглавно со понизок степен на образование, постигнуваат многу добар и одличен успех, и дека малку се со доволен успех. Ова се објаснува со почеста контрола на децата при учењето, со постојаното присуство на мајките, а со тоа и со поголемо влијание врз формирањето на работните навики кај децата. Од ова произлегува дека контролата и постојаната грижа за работата на децата,

без обзир на степенот на образованието на родителите, претставува исто така значаен фактор за успех во образованието,

На поврзаноста на условите на семејната средина (образовното ниво на родителите, професијата, материјалната состојба) и постигнувањето на образовните резултати во училиштето укажуваат и резултатите на истражувањето до кој дошол М. Дервишбеговиќ. Според резултатите на ова истражување, значително е поголем бројот на неуспешните ученици од семејствата со низок степен на образование на родителите и на семејствата со неповолни материјални и станбени услови, и со поголем број на членови во семејството. Се истакнува дека образовното ниво на родителите влијае на образовните постигнувања на учениците во училиштето на два начина. Родителите со различно ниво на образование се разликуваат во степенот на интересот за успехот на децата во училиштето. Различни се и можностите да им помогнат на децата во процесот на учењето. Според наодите на ова истражување, значително подобри образовни резултати во училиштето постигнале учениците чии родители се со вишо и високо образование.

Во рамките на истражувањето на Б. Станојловиќ на примерок од 380 неуспешни ученици од основните училишта, ученици кои не го завршиле класот или постигнале слаб успех на крајот на учебната година (врз основа на податоци што биле добиени од педагошко-психолошката служба во училиштета) била утврдена ранг листа на услови на семејната средина што неповолно влијаат на постигнување на образовни резултати во училишното учење. Факторите на семејната средина биле рангирани на следниот начин:

1. неповолни socioeconomicки услови во семејството (невработеност на родители, слаба материјална состојба и лоши станбени услови);

2. неповолно образовно ниво на родители и старијалици на учениците;

3. несоодветни меѓусебни односи меѓу членовите на семејството и меѓу семејството и училиштето (несогласување на родителите, неосигуреност на адекватна комуникација меѓу родителите и децата, слаба соработка со училиштето-незаинтересираност на родителите;

4. некомплицираност на семејството (разведени родители, родители кои работат во странство, дете кое живее кај роднините или кај еден родител;

5. физичко и психичко пореметување на членовите во семејството (болест и инвалидност на родителите, психичко и психопатолошко пореметување на личноста на родителите);

Според резултатите на истражувањето, може да се заклучи дека најголем број на неуспешни ученици има во семејствата со неповолни социоекономски услови (слаби материјални и станбени услови, невработеност на родителите). По овие фактори, со слична фреквенција, следуваат неповолните образовни нивоа на родителите и старателите на учениците, како и несоодветни меѓусебни односи меѓу членовите на семејството (несогласување на родителите, непостоење на соодветна комуникација меѓу родителите и децата, незаинтересираност на родителите, слаба соработка со училиштето и слично.)

За разлика од наведените фактори на семејната средина, целовитоста на семејството, како и одредено психичко и физичко пореметување на членовите на семејството (болест, инвалидност на родителите, психичко и психопатолошко пореметување на личноста на родителите), како фактори на неуспехот на учениците во постигнувањето на образовни резултати, се изразени во значително мал степен.

А. Милиќ, исто така, ги истражува факторите на семејната средина што ги детерминираат образовните резултати во училишното учење и нив ги дели на две групи: фактори од материјална природа (материјален стандард на семејството) и на фактори од културна природа

(ставовите на родителите кон образованието, степенот на образованието на родителите, однесувањето на родителите кон децата. (Станојловиќ. Б, 1997, 91-94)

Во Република Македонија има три истражувања на овој проблем: за средношколската младина во Скопје кон крајот на 60-те години и почетокот на 70-те години, и две за студенската младина во Скопје-1974/75 година и за дипломираните студенти во 1993 година спроведени од страна на др Петре Георгиевски.

Во истражувањето на социјалното потекло (односно социоекономскиот статус на семејствата на учениците) врз изборот на видот на училиштата, успехот во учењето и аспирациите за продолжување на школувањето, се добиени следните резултати:

Социоекономскиот статус на семејствата (или социјалното потекло на учениците) го детерминира распоредот на учениците по одделни видови училишта. Имено училишта за квалификувани работници (подоцна се нарекуваа училишта за занимање) претежно се застапени со ученици чии семејства имаат најнизок социоекономски статус, односно социјално потекло-работничко (53,2%) и земјоделско (22,6%), додека на спротивниот крај се наоѓаат гимназиите чии ученици над две третини (68,5%) се од семејства кои имаат највисок социоекономски статус - од интелектуалните и раководните слоеви. Среднотехничките и средностручните училишта, во овој поглед се наоѓаат во средината меѓу училиштата за квалификувани работници и гимназиите одржувајќи ја, притоа, стратификациската рамнотежа во образованието. Во поглед на поединачните варијабли на социоекономскиот статус - занимањето, доходот и образованието на родителите, резултатите покажаа значително влијание на сите три варијабли со одредено поголемо влијание на степенот на образованието на родителите што може многу попрецизно да се мери, односно да се

добиваат пообјективни податоци во анкетните истражувања отколку за другите варијабли.

Социоекономскиот статус на семејствата значително влијае и врз високото образование: учество на студентите со релативно низок социоекономски статус (земјоделско потекло) во нашата земја се движи околу 10%, потоа, исто така учество на студентите со низок социоекономски статус на семејството (работничко потекло) изнесува околу 25-27%, додека, пак, учество на студентите чии семејства имаат највисок социоекономски статус изнесува околу 50-55%.

Социоекономските разлики во високото образование не се значајни само во вкупниот број на студентската младина, туку и во односот на оделните видови више и високо образование.

Факултетите што имаат најмногу студенти од семејствата со релативно најнизок социоекономски статус (земјоделско потекло) се Земјоделскиот и Шумарскиот факултет; потоа вишите школи, додека најниско учество оваа категорија студенти имаат Архитектонско-градежниот, Медицинскиот и Електро-машинскиот. Исто така и од втората категорија на релативно низок социоекономски статус (работничко потекло) се вишите и високите школи, разбирливо поради тоа што студиите пократко траат и нивните семејства пократок период се изложени на матријални трошоци. Потоа, нивното учество е значително на Земјоделскиот и Шумарскиот факултет, донекаде на Правниот, Природно-математичкиот и Филозофскиот факултет; а релативно најмала е застапеноста на Медицинскиот, Архитектонско-градежниот, донекаде и на Економскиот факултет.

Факултетите кои имаат најмногу студенти чии семејства имаат највисок социоекономски статус се: Медицинскиот, Архитектонско-градежниот, Економскиот, Електро-машинскиот, а релативно најниско учество има во вишите и високите школи.

Социоекономскиот статус на учениците и студентите мошне значајно влијае врз нивното образовно постигнување (успех): учениците во средните училишта чии семејства спаѓаат во понискиот социоекономски статус покажуваат значително послаб успех од учениците чии семејства се со повисок социоекономски статус. Така од првата категорија (релативно низок социоекономски статус) имаат ученици со одличен успех сомо 1,9%, додека од втората со повисок социоекономски статус имаат пет пати повеќе (10,6%); два пати повеќе со многу добар успех и значително помалку во селективната група со слаб успех. Одделните компоненти или варијабли на социоекономскиот статус значајно влијаат врз успехот, но кога тие се комбинираат и некои од нив се разгледуваат како посредувачки варијабли и образованието на родителите има поголемо влијание, односно покажува повисоко учество.

Типот на семејствата на учениците и на студентите кои покажуваат послаб успех, односно образовното постигнување е помало, го карактеризира: по правило тоа е земјоделско или работничко, со повеќе деца, релативно низок доход и значително пониско образовно рамниште и културен капитал, со стеснат и ограничен јазичен кодекс, и со ограничени амбиции за повисоко образовно постигнување.

Спротивно на овој тип на семејства е семејството на учениците со повисоко образовно постигнување, интелектуално, односно кое припаѓа на слојот на стручњаците и на управувачкиот слој, со повисок доход-материјално богатство, со високо образовно рамниште, со помал број деца и културен капитал со широк јазичен кодекс и со високи амбиции и аспирации за образовно постигнување, професионална и животна кариера. (Георгиевски, П. 1999, 95-98)

Врз основа на претходно истакнатите трудови можеме да констатираме, истражувањата за поврзаноста на семејството, семејната средина со образованието, односно постигнувањето на позитивни

образовни резултати во училишното учење, најповеќе истражувани сегменти се:

- socioeconomic status на семејството (материјалните приходи во семејството, образовното ниво на родителите и стандардните услови;

- структура на семејството (комплицираност-некомплицираност, големина на семејство-број на членовите на семејството).

Значително помалку е истражувано влијанието на однесувањето на родителите кон децата и образовните постигнувања во училиштето, поттикнување, интересирање за училишната работа и ефектите од работата, педагошкиот надзор над работата и однесувањето на децата, стилот на родителското раководење, демократски-автократски, ставовите на родителите кон образованието.

Меѓутоа, истражувањата се обавени во различни општествени средини и различни временски услови, општествени и семејни, па затоа и истражувачките резултати ја имаат својата права вредност, пред се, во контекст на времето и просторот во кој се настанати.

1.6.1 Етничките карактеристики на семејствата на етничките заедници во Република Македонија

Проблемите што произлегоа од транзицијата, посебно во земјите со поголем број на етнички заедници, во прв план го исфрлија проблемот со нивното образование, кој во голема мера е присутен и во Република Македонија. Етничноста и проблемите што произлегоа од неа во Република Македонија, своја рефлексивност имаат во општественото етно-групирање, потоа во етно-културата како значаен дел од мултикултурата, и на она што цел на овој труд, а тоа е образованието на етничките заедници и нивните образовни постигнувања, односно постигнувањата во училишното учење. Во тој контекст ќе ги

анализираме карактеристиките на семејствата на етничките заедници што се и земени во анализата, покрај македонската како референтна и мнозинска група, албанската, турската, влашката и ромската, кои имаат големо, ако не и пресудно значење за образованието на нивните деца во смисла на мотивирање за училишно учење и постигнување на подобри образовни резултати.

1.7 Религијата како фактор за образование во Република Македонија

Република Македонија е мултиконфесионална држава со доминација на две религиски концепции, Христијанството-Православието и Исламот. Во Република Македонија егзистираат два блока на заедници што се идентификуваат со овие две верски концепции и тоа: македонската мнозинска заедница, српската и влашката кои го исповедаат Православието, и албанската како најголема малцинска заедница, турската, ромската, бошњачката и исламизираните Македонци го исповедаат Исламот, и во тој контекст ќе ја согледаме нивната улога и нивното влијание кон образованието во Република Македонија. Во Република Македонија според пописот од 1994 година, 66,30% од населението се православни, а 30% се муслимани.

Православната црква во Република Македонија има позитивен однос кон световното образование на целокупното православно население, без некој дискриминаторски однос кон било кој па и кон половите, додека Исламската верска заедница во принцип не забранува световно образование, но покажува степен на резервираност кон образованието на припадниците на женската популација, што произлегува од статусот на жената во семејството и од положбата на жената што е дефинирана во нивната света книга Коранот. Последните

статистички податоци покажуваат релативно поголема присутност на женската популација од муслиманска вероисповест во основното образование, со тренд на нивно намалување во средното и високото образование.

Поголемото или помалото влијание на верскиот фактор за поголема мотивираност на световно образование поцелосно ќе го дознаеме врз основа на емпириските податоци, што ќе бидат анализирани во вториот дел од овој труд во кој ќе бидат истакнати резултатите од истржувањето за влијанието на етничките фактори врз образованието во Република Македонија (спроведено на територијата на државата), во кое ќе се скрене внимание и на влијанието на религиозниот фактор. Во овој дел, понатаму ќе им посветиме поголемо внимание на прашањата за тоа дали е потребно во училиштата да се изучува веронаука како посебен наставен предмет или религиозно образование и за секуларизацијата и образованието.

1.7.1 Училишната и религиозното образование

Прашањето за образованието и религијата е мошне комплексно прашање.

Тоа прашање станува актуелно секогаш кога верските институции од одредени причини сакаат да бидат присутни во световниот образовен систем, значи, секогаш кога постои тенденција да се напушти принципот на секуларизација или, барем, кога се сака неговото важење да се ограничи.

Кај нас, од самиот почеток од 90-те години, после напуштањето на еднoпартискиот систем, почнаа се погласно да се поставуваат барањата за воведување на верска настава во световниот образовен процес. Овие барања за воведување на верска настава/поука на својот почеток се

однесуваа само на средното образование. Меѓутоа, со тек на времето, како што тоа често бидува, амбициите се зголемуваа, па се сугерираше да биде опфатено и основното образование. При тоа се нудат бројни модалитети за начинот на одржувањето на верската настава: од тоа да биде факултативна, па се до инсистирањето таа да биде задолжителен предмет. Како главен аргумент за воведување на верска настава се наведува податокот за зголемена религиозност во општеството и со неа на нагласениот интерес да се слуша предмет од областа на религијата. Основниот недостаток на оваа аргументација е што во Република Македонија не се извршени сериозни емпириски истражувања кои фундирано би го потврдиле постоењето на вистински интерес да се слуша верска настава, како и постоењето на зголемена религиозност.

Од друга страна, не може да се одрече дека во последните години е зголемено прославувањето на клучните верски празници како што се, на пример, Велигден или Божиќ. Но, тоа никако не може по некој автоматизам да се поврзе единствено со зголемена религиозност кај граѓаните. Мотивите за славење на овие празници не мора да имаат религиозен карактер. Тие можат да бидат израз на желбата да се обнови традицијата која со векови го обележува животот на македонскиот народ, особено ако се знае дека во ситуација на општа вредносна дезориентација сигурноста се бара во минатото, во ритуалното однесување кое влева чувство на втемеленост, наместо чувство на откинатост од светот и од останатите луѓе. Ова никако не значи дека не постои одредена потреба да се слуша настава од областа на големите светски религии, туку дека наведените податоци не се доволни аргументи за воведување на верска настава. Ценејќи ги овие аргументи, Д-р Цуцуловски причините за невоведување на верска настава во световниот образовен систем ги поделува на следните аргументи: а) теолошки, б) педагошки и в) практичен аргумент.

а) *Теолошки аргументи*. Влегувањето на црквата во световните училишта би значело нарушување на принципот на секуларизација, т.е. на одвоеноста на црквата од државата. Со тоа, колку и да звучи парадоксално, би се напуштила интенцијата на Исус, кој токму се залага за издвојување на сферата на духовно-религиозното од сферата на световното, државното.

б) *Педагошки аргументи*. Практичната димензија на педагошкиот аргумент се состои во несовпаѓањето на општиот поглед на светот што постои меѓу научниот пристап кон суштинските прашања, од една страна, и религиозното толкување и објаснување на овие прашања. Односно, како да се спои религиозното учење за создавањето на светот за шест дена и теоријата што ја нуди современата наука? Како да се сообрази сфаќањето за создавањето на животот од страна на Бога и Дарвиновата теорија за еволуцијата на живиот свет?

Значи, на една страна се ригидните догми на религијата, а на другата, сознанијата на науката. Во таква ситуација на крајна спротивставеност меѓу религијата и науката, нужно ќе дојде до одредена конфузија во духот на младите личности, кои во значајна мерка ќе бидат растрганати меѓу авторитетот на религиозната догматика и авторитетот на науката, прашувајќи се постојано кон кој авторитет да пристапат, бидејќи не е можно обата авторитети подеднакво да се прифатат, ниту пак, да се помират.

Оттука е најдобро религиозното да си остане во доменот на приватноста, а во световното образование да остане науката која, во крајна линија, е материјалистичко ориентирана.

в) *Практичен аргументи*. Во Република Македонија егзистираат повеќе религии и ни една од нив не смее да биде занемарена, сеедно на фактот дека доминантни конфесии се христијанската и муслиманската. Ваквата структура на различна професионална припадност ќе се одразува и во училиштата. Значи ли тоа дека, кога ќе дојде времето за час по

верска наука, едни деца ќе одат во едни простории, а други во некои други за да ги слушаат оние верски содржини што ги споделуваат или за кои се интересираат? Не значи ли тоа верско, а со тоа и етничко подвојување, наместо учулиштето да ја остварува една од своите основни функции да ги поврзува граѓаните без разлика на нивната расна, верска или национална припадност? Не значи ли тоа дезинтеграција, наместо интеграција?

Меѓутоа, од своја страна, никако не смеат да се одречат вредностите што во себе го содржи секој вистински религиозен систем бидејќи тие системи се израз на едно долговековно човечко искуство за кое мора да се има знаење. Исто така, традицијата, па според тоа и сегашноста, без познавањето на историјата на религијата не можат да бидат адекватно сфатени, бидејќи религијата во битно ја определува традицијата, како што и ова се рефлектира врз одредени религиозни сегменти. (Цуцуловски Љ. 1998. 99-102)

Одвоеноста на училиштето од црквата е, исто така, цивилизациска придобивка и во општествената и културна традиција на Европа е присутна од поодамна. Имено, со тоа е напуштена традицијата и практиката, религиозното образование, да биде еден од темелите на училиштето и на воспитно-образовните содржини. Преку образованието треба да се формира и развива научен поглед на светот. Во таа смисла треба да се практикуваат воспитно-образовни содржини кои покрај стручните знаења, ќе развиваат хуманистички ориентирани личности. Оттука мошне корисни се оние содржини кои, респектирајќи го локалното, националното, ќе градат нишки за поврзување со универзалното општочовечкото и хуманистичкото. На прашањето мора да му се приоѓа мошне широко и со почит на придобивките од минатото и на тоа што на овие простори е остварено под влијание на други учења кои покрај другото го обликуваа и образованието.

Мошне тесен е оној приод според кој со воведување на веронауката во училиштата треба да се придонесе за збогатување на верскиот живот. Стимулирањето на верскиот живот и неговото организирање, не е задача на училиштето. Прашањето за тоа, дали треба да се верува ил не, треба да наоѓа разрешница на друго место. Училиштето не треба верски да ја толкува религијата. Тоа си е работа на верските субјекти. Низ образовниот систем, религијата не треба да се изучува како убедување, туку да се стекнуваат научни знаења за неа.

Секако дека се можни разни приоди во разрешувањето на прашањето за односот на образованието кон религијата. Тоа зависи од многу нешта. Преобразбата на образовните системи во поранешните социјалистички системи по прашањето на религијата се одвива во согласност со специфичностите. Постои практика на експериментално изведување на наставата од религијата, потоа се воведува веронаука како избран предмет за припадниците на одделни конфесии, во некои средини се воведува историја на религијата, а се вршат и промени во наставните содржини по историја, литература и слично. Во некои земји каде учениците не се определуваат за религиозно образование воведен е предметот етика, преку кој учениците треба да се запознаат со содржини од етичките учења и улогата на религијата во моралната сфера. Потребно е кај нас да се преиспита, да се изанализира и да се види што на младите луѓе им се нудеше како знаења за религијата и како се толкуваше таа низ образовните содржини. Тука, можеби, и се потребни поголеми корекции на релација образование-знаење за религијата. Во оделни наставни предмети (историја, социологија, филозофија) или, пак, низ посебен наставен предмет, може да се најде простор, учениците да се стекнуваат со знаења за големите светски религии. Но, за тоа се потребни дополнителни согледувања. (Тимовски В. 1998, 108)

1.7.2 Секуларизација и образование

Зборот секуларизација доаѓа од латинскиот збор *saeculum* кој првобитно значел човечко доба, или век. Во времето на царот Августин, добила значење како и грчкиот збор *aiop*, односно светско време. Во христијанството тој грчки израз, означува "**овосветско**", грешно време, наспроти "**оностраниот**", вечен живот. Во суштина изразот секуларно означува она што е световно, наспроти светото и духовното. Поимот секуларизација во заострена смисла на раздвојување на "**духовното**" и "**световното**" (*секуларно*), прв пат е употребен по повод на одземањето на црковните имоти при преговорите на Вестфалскиот мировен договор (1646-1648).

Како поим и термин социологијата на религијата и историјата на културата воопшто, секуларизацијата може позитивно да ја одреди како преовладување на световниот дух, а негативно, како слабеење на влијанието на религијата, или нејзино постепено исчезнување како начин на мислење, живеење и однесување кон светот, со истовремено слабеење на црквата како општествено политичка сила.

Конкретно одредено, секуларизацијата значи следно: а) во теориско-филозофска смисла, преовладува сфаќањето и толкувањето на светот со самиот свет, без да се прибегнува кон поимот надсветска сила; б) во системот на вредности или содржината на животот-преовладување на овосветските духовни и витални вредности, со истовремено слабеење или негирање на религиските вредности; в) во етичката теорија-засновување на човечките моќи и потреби, без прибегнување на идејата за божественото како извор на авторитет во моралните прашања; г) во политичкиот и општествениот живот-повлекување на црквата, во сферата на приватниот живот на луѓето.

Паралелно со терминот секуларизација се употребуваат и термините "**дехристијанизација**" и "**атеизација**". Поимите дехристија-

низација и атеизација не се употребуваат еднозначно. Додека атеизацијата значи потполно напуштање на религиските замисли и сфаќања, терминот дехристијанизација се употребува за процесот на слабењето на дејството и функционалноста на христијанската религија и на верата на самите христијански верници. (Павиќевиќ В. 1988, 313-314)

Многу социолози тврдат дека западните општества проживуваат процес на секуларизација. Тоа значи дека влијанието на религијата во сите сегменти на општествениот живот, постојано и во континуитет се намалува. Брајан Вилсон (Bryan Wilson), кој го застапува тоа мислење, ја дефинира секуларизацијата како процес со кој религиозното мислење, пракса и институции го губат општественото значење.

Во споредба со нејзината улога во Европа во средниот век, црквата во современото западно општество доживува процес на одвојување. Во средниот век црквата и државата биле обединети. Религиозната контролата на образованието и на социјалните институции, ги надоместиле световните организации под контрола на државата. Црквената подршка на уметноста се одразува во фактот дека поголемиот број уметнички дела во Средниот век се темелат на верски теми. Денеска преовладуваат световни теми. Вилсон докажува дека англиканската црква денес не нуди готово ништо друго освен традиционален ритуал, со кој ги драматизираат важните пресвртници во животниот циклус, односно раѓањето, венчавањето и смртта. Тој издвојувањето на црквата од широкото општество го сфаќа како доказ на секуларизација.

Талкот Парсонс нуди алтернатива на стојалиштето, според кое одвојувањето на црквата од општеството значи секуларизација. Тој докажува дека еволуцијата на општеството уклучува процес на структурална диференцијација. Парсонс докажува како религиозните уверувања и понатаму даваат смисла и значење во животот, а црквите и понатаму се извор на религиозна етика и вредности. Што повеќе се

специјализираат религиските институции, тоа нивната етика и вредности се повеќе се шират. Во американското општество, тие стануваат основа на општите општествени вредности. Така многу вредности на американското општество истовремено се христијански и американски. Од тоа стојалиште одвојувањето или, по Парсонсовата терминологија, структуралната диференцијација, не е и секуларизација.

Во категориите на Диркемовите гледања на религијата, заедницата е црква. Тоа е сликата која ја даваат европските општества од средниот век, каде што институционализираната црква и служела на целото општество. Во современите западни општества една црква ја замениле повеќе нив. Ако се прави споредба по образецот на вистински религиозните општества, какви што нудат малите општества, и средновековното христијанство, денешниот верски плурализам може да се протумачи како доказ на секуларизацијата. Само кога една единствена религија ќе има монопол на Истината, таа може успешно да јакне и да ги подржува општествените норми и вредности и да се интегрира во општеството. (Хараламбос М. 1989, 452-455)

Многу социолози тврдат дека светото не зазема готово никакакво место во современото западно општество, туку дека општеството поминува низ процес на десакрализација. Тоа значи дека повеќе не постои уверување дека натприродните сили владеат со светот. Со постапките повеќе не управуваат религиозните уверувања. Човековата свест станува секуларизирана.

Во Веберовата интерпретација на индустриското општество, наоѓаме една од најраните тези на десакрализација. Тој тврдел дека за индустриското општество, е карактеристична рационализација и интелектуализација и пред се демистификација на светот. Светот веќе не е обвиткан со тајни, чуда, а натприродното е протерано од општеството. Знаењата и мотивите што ја усмеруваат акцијата сега се рационални. Рационалната акција ги отфрла смерниците што нудат емоции,

традиција или религија. Таа се темели на ладно и свесно резонирање на интелектот, кој настојува објаснувањето на акцијата да се темели само на докажаните резултати.

Повеќе социолози ја имаат прифатено Веберовата интерпретација за акција во индустриските општества. Во своето дело "*Религијата во световнојто општество*" Брајан Вилсон констатира: Религиозното размислување е можеби поле на кое можеме ги согледаме највидливите промени. Луѓето се помалку реагираат на религиската мотивација, тие го оценуваат светот во емпириските и рационалните категории. Вилсон докажува дека следните фактори го поттикнуваат развојот на рационалното мислење и рационалното гледање на светот. Прво, аскетскиот протестантизам, затоа што создал една етика која е прагматична, рационална, контролирана и анти-емоционална. Второ, рационална организација на општеството, по која луѓето се трајно вклучени во рационални организации-претпријатија, јавни служби, образовни институции, влади, држави- во кој се практикува рационално однесување. Трето, поголемо познавање на општествениот и природниот свет, кое резултира од развојот на физиката, биолошките и општествените науки. Вилсон тврди дека тоа значење се темели на разумот, а не на верата. Според него науката не само што објаснила многу аспекти на животот и материјалната средина на начин кој повеќе задоволува (отколку религијата), туку нуди и потврда на своите објаснувања во облик на практични резултати. Четврто, развој на рационална идеологија и организација, со која се решаваат општествените проблеми. За разлика од тоа, религиските решенија, како што се ветување на правда, и награди во задгробниот живот, не даваат практични и видливи резултати. Вилсон докажува дека рационалното гледање на светот е непријател на религијата. Религијата се темели на верата, и како таква е нерационална. Истината која таа ја нуди не може да се провери со рационални постапки.

Петер Бергер ги разработува некои од Веберовите и Вилсоновите идеи во рамките на социологијата на сознанието. Тој тврди дека луѓето во западното општество се повеќе го посматраат светот и сопствените животи без помош на религиските интерпретации. Последица на тоа е секуларизација на свеста. Тој тврди дека клучна варијабла на секуларизацијата е процесот на рационализација, која е нужен реквизит за настанување на било какво индустриско општество од модерен тип.

Во делото "*Дух Бескуќник*" Питер Бергер, Брижит Бергер и Ханс Фрајд Келнер (Peter Berger, Brigitte Berger, i Hans Fried Kellner) изнесуваат потполно нова интерпретација на причината за секуларизација на свеста. Тие тврдат, дека за разлика од индустриското општество, прединдусриските општества биле потесно поврзани, односно интегрирани. Последица на тоа било да луѓето имаат еден единствен животен свет, едни единствени значења, и една единствена реалност. Семејниот живот, работата, образованието и политиката биле цврсто интегрирани. Модерното индустриско општество е високо издиференцирано и сегментирано, и последица на тоа е да членовите на општеството поседуваат плуралитет на животни светови, неколку низови на значења, неколку реалности. Постои свет на приватниот живот, свет на технолошко производство, свет на бирократија, свет на образование, многу светови што ги нудат масовните медиуми. Поединецот учествува во сите тие светови, од кои секој до некоја мера опфаќа различни значења и вредности, различна стварност. Плурализацијата на животните светови води кон секуларизација од следните причини. Прво, бидејќи различните животни светови имаат различни, па дури и противречни значења, на пример светот на работата, семејниот живот, религијата тешко може да го интегрира тој плуралитет на општествениот живот во еден сеопфатен и цврст свет на знаења. Второ, плуралитетот на животните светови раѓа општа несигурност. Со различните низови на значења, поединецот не е сигурен во ништо,

вклучувајќи ја тука и религијата и значењата кои таа ги нуди. На тој начин веродостојноста на религиските дефиниции на стварноста е загрозувана од внатре, односно од субјективната свест на поединците. Религијата нуди единствен и сеопфатен свет на смислата. Во фрагментарната стварност, таков свет обично почнува да се распаѓа. (Хараламбос М. 1989, 462-464)

На крајот, не може а да не констатираме, дека и покрај сите напори за верска инволвираност на религијата во световните институции-образованието, и во Европа и кај нас, на мислење сме дека светото и духовното треба да остане во верските и духовните институции, а световните и научните сознанија во образовните институции, а пред се земајќи ја во предвид мултиконфесионалната карактеристичност на македонската држава, затоа што и мала невнимателност во тој поглед кај нас, може да доведе до верска дезинтеграција, во веќе и онака сложениот меѓуетнички амбмбиент.

1.8 Јазичното прашање и образованието во Република Македонија

Со оглед на фактот што Република Македонија е мултиетничко општество, и држава во која 33,4% од вкупното население отпаѓа на другите етнички заедници, во која според член 7 од Уставот на Република Македонија, официјален јазик е македонскиот јазик и јазикот на заедницата, која во одредени единици на локалната самоуправа живее во процент поголем од дваесет, а во групната комуникација се употребуваат јазици различни од оној кој има официјален статус, само по себе го наметнува прашањето за јазикот (јазиците) и неговата употреба во јавниот живот, и што е многу значајно во образовните институции, што во тој контекст оваа тема ја прави многу комплексна и доста проблематична.

Барањето на единствен одговор на ова прашање би не довело во ситуација да ја сведеме на едноставност појавата која во својата суштина е комплексна. Во тој поглед еден од одговорите би бил оној што го сугерираат редица социолози кои се соочиле со овој феномен во различни ситуации, дека имено, барањето на повисок статус на јазикот на групата која претставува малцинство во една средина, како своја позадина го има барањето на општествена промоција. (Ташева М. 1995. *Дијалоџ*, бр. 5. "Јазикот и нацијата")

Земајќи го во предвид фактот дека малцинските групи (заедници) кои се концентрирани во даден локалитет, во кој сочинуваат значителен или дури мнозински дел од вкупното население, официјалниот јазик на земјата во обем потребен за извршување административна дејност најчесто им е познат само на оние што се здобиле со повисоко образование, подигнувањето на значајноста на јазикот на ниво на јазик на локалната администрација практично значи отварање можности за вклучување во административните дејности на поголем број поединци припадници на дадената јазична група. Една од натамошните последици на ова е засилувањето на меѓугрупниот конфликт, зашто се зголемува конкуренцијата на работниот пазар во кој подобра положба имале оние кои се припадници на мнозинската група.

Друга причина за давањето нагласка на јазичните барања во листата барања на посебните групи во мултиетничките општества е и трагањето по симболи што можат поцврсто да ја поврзат групата која настојува да ја истакне својата посебност, односно која настојува да се претстави како битно различна од останатите и која, понатаму, цели кон нови побарувања што се во согласност со оваа различност. Во тој поглед, многу групи кои во текот на времето го напуштиле сопствениот говорен јазик поради предностите што ги нудел оној на мнозинската група, во настојувањето да ги повлечат границите, кои во текот на

времето се замаглиле, го вадат од заборавот својот јазик и го издигнуваат како знаме што се носи во воени напади.

Уште една причина, која во нашата ситуација би требало да се има во предвид, е тенденцијата преку изборот на јазикот да се насочи приближувањето на една група кон друга. Имено, во средини во кои опстануваат групи чија големина е таква што не се во состојба да ја обезбедат сопствената репродукција, и кои како такви се изложени на асимилација, изборот на јазикот, како во случајот на Муслиманите од Македонија, претставува показател на преференцата на една група во однос на другите. Овој избор обично носи повеќе пораки: огорченост од бариерите што ги поставува групата со која се споделува ист јазик, страв и отпор кон асимилаторските притисоци на една малцинска група и избор на друга како најблиска и како пожелна за припојување кон неа. (Ташева М. 1998, 118)

Настојувајќи поцелосно да се доловат причините за етничките побарувања во поглед на употребата на сопствениот мајчин јазик, а кој се во малцинство во однос на мнозинската македонска заедница и официјалниот македонски јазик, во рамките на анализите на јазичните состојби во Република Македонија, а во контекст на меѓуетничката коегзистенција, направени се две анкетни истражувања на оваа проблематика од страна на д-р Марија Ташева и тим на стручни соработници, во 1995 и 1997. Методологијата употребена во овие истражувања, со согласност на раководителот на проектот, ќе биде употребена и овде во контекст на истражувањето на јазичното прашање во рамките на образованието. (Ташева М. 1998, 124-125).

ТРЕТА ГЛАВА

1. СТАТУСОТ НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА

Постоењето на различни етнички или национални заедници (малцинства) е фактичка состојба во сите балкански земји, меѓу кои Република Македонија во секој случај има најхетероген состав.

Концептот етнички групи како малцински групи и релацијата малцински групи во глобалното општество, односно општествениот простор кого го споделуваат со група која претставува мнозинство во однос на нив, е тешко применлив во случаите на различна регионална распределеност, поради емпирискиот факт на различна позиција на групите на регионално ниво, односно поради фактот што една иста група во некои региони, каде што има поголема концентрација може да биде мнозинска, иако нејзиниот статус на генерално ниво е малцински, исто како што и делови од мнозинската група можат да се најдат во малцинска позиција. Таква е состојбата во Република Македонија во која на некои простори албанското население, кое на глобално ниво е малцинство, се јавува во положба на мнозинство, и соодветно на тоа, во кои македонското население, мнозинско на генерално ниво, претставува малцинство (Ташева. М, 1998, 21).

Во Република Македонија според ова статусот на етничките заедници е следниот: македонската заедница, која е мнозинска, во некои региони е малцинска, албанската заедница која е малцинска, во некои региони е мнозинска, а додека ромската, турската, српската, влашката и останатите групи се малцински. Една од примарните цели на ова

истражување ќе биде да ги откриеме сите релевантни фактори, што директно или индиректно влијаат врз мотивираноста на припадниците на етничките заедници за образование во Република Македонија, истовремено анализирајќи ги и причините за постигнување на позитивни или негативни образовни резултати во училишното учење.

Република Македонија ја карактеризира дихотомна универзалистичка и партикуларистичка ориентација на малцинствата. Универзалистичката ориентација ја карактеризира, ориентирањето на малцинствата кон општеството во целина, додека пак партикуларистичката ориентација на малцинствата ја карактеризира ориентираност кон сопствената група, односно тие не бараат еднакви права со мнозинството, туку листа на права, што во едно екстремно издание, може да вклучува права преку кои малцинството ќе доминира со мнозинството. (Amersfoort. H. v, 1978, 218-235)

Во моделот на секоја група се испреплетуваат елементи на партикуларистичката и универзалистичката ориентација, при што во моделот на секоја, како и во вариетите на секоја условени од регионалната поставеност на групата, партикуларистичката ориентација е во позитивна корелација(сооднос) со групната бројност. Имено, со растот на големината на групата во рамките на глобалното општество, расте уделот на партикуларистичката ориентација на нејзиното членство, и спротивно. Истовремено, со растот на концентрацијата на членството на една група во даден регион, расте уделот на партикуларистичката ориентација, и спротивно. Ако се има во предвид етничката структура во Република Македонија, универзалистичката ориентација би била застапена со влашката група, а додека партикуларистичката со албанската. Политичкото водство на албанската група, со изборното однесување на своето членство јасно покажува дека политички е мобилизирано врз етничка основа, независно дали истапува од позиција на носител на власта, или од позиција на

нејзин опонент. Истовремено, залагањата што се однесуваат на образовната сфера, една од најзначајните сфери на посебната легислатива во мултиетничките општества, кои имаат истакнато место во програмите на ова политичко водство, се поставуваат на начин на кој може како свој ефект да го има продлабочувањето на образовната сегрегација врз етничка основа.

Македонската мнозинска група нема единствен пристап кон етничките заедници (малцински групи), земајќи ја во предвид нивната конфесионалност. Македонската мнозинска група, остварува еден тип на односи со другите групи кои ја споделуваат нејзината конфесионалност-православието, и друг со оние групи чија конфесионалност е муслиманството. Јачината на овој фактор е толку голема што го потиснува во втор план оној на националноста, што како своја последица ја има дистинкцијата по религиска основа на самата македонска група. (Ташева. М, 1998, 22-23)

Односот на македонската мнозинска група кон малцинствата може да се определи и преку вариететите, еманципација и континуитет од класификацијата на Америксворт (Amersfort. H. v, 1978), и плурализам и асимилација од Симпсон и Јингер (Simpson. G. E-Yinger, 1985, 16).

Еманципацијата (1) и асимилацијата (2) се карактеристични за односите со групите од православниот блок. Една од овие групи е влашката, која поради својата малубројност не била во состојба да ги зачува своите граници. Процесите, преку кои се остварува нивната партиципација во колективниот живот на глобалното општество, какви што се усогласувањата со културниот модел на мнозинството, прифаќањето на неговиот јазик, релативно високата меѓубрачна интеракција, ја обликувала нејзината универзалистичка ориентација и возвратна еманципација односно нејзината вклопеност во животот на заедницата.

1) Еманципацијата се однесува на онаа позиција кај која е овозможена партиципација на малцинството во глобалното општество, а континуитетот се однесува на случаите кај кои настојувањата се во насока на одржување на даден идентитет на односи.

2) Асимилацијата значи елиминирање на малцинствата како малцинства. Форсирана асимилација значи екстремна манифестација на етноцентризмот, а мирна асимилација претставува долготрајна политика на културно, понекогаш и расно единство кое им дозволува на малцинствата на свој сопствен начин да ги апсорбираат доминираниите културни примероци, наметнувајќи ја сами и брзината со која ќе го постигнат тоа. Плурализмот е политика сprovedена, во случаи кога малцинствата не сакаат да го изгубат својот специфичен идентитет, а мнозинството не настојува да ја промени оваа состојба.

Српската група, од друга страна не е толку малобројна колку влашката, но е дисперзирана. Во рамките на југословенската заедница, интензивната меѓубрачна интеракција не влијаела толку силно на слабеењето на нејзиниот културен идентитет, бидејќи се чувствувала како дисперзивен сегмент на населението од соседна република. Во ново создадените услови, може да дојде до засилување на етничкиот идентитет на оваа група, што би повлекло значителни промени во нејзините релации со мнозинската група. Односите на македонската мнозинска група со групите од муслиманскиот блок се повеќе сложни, и како такви, не многу, соодветни за вклопување во како било тип на класификации, но најблиско се до континуитет и плурализам. Потребата на овие групи да го одржуваат, дури и да го засилуваат својот разликувачки културен идентитет, чии составен дел се посебниот јазик и религијата, ја поттикнуваат нивната партикуларистичка ориентација. (Ташева. М, 1998. 24-25)

Правниот систем на Република Македонија, формално им гарантира граѓанска еднаквост на сите, на индивидуално ниво, а на

колективно ниво право на негување на сопствениот културен идентитет. Уставот на Република Македонија од 18 ноември го регулираше правниот статус на малцинските, или националностите како што се нарекуваа во него. Во Уставот освен што се гарантираа правата и слободите на поединците и граѓаните, се гарантираа и правата на националностите, со цел да се постигне реална еднаквост на нивниот граѓански статус, и заштита на нивниот етнички, културен и верски идентитет. Но тоа не беше доволно, бидејќи најважното долгорочно прашање на Албанците-политичари во Република Македонија е Албанците да добијат еднаков статус со Македонците, како два народи или нации за кои Македонија е, како што се вели во Преамбулата на Уставот од 1991 година, национална држава. Во функција на овој статус тие исто така би очекувале албанскиот јазик да биде признат како официјален јазик на македонската држава. Настојувајќи да ја остварат оваа цел Албанците го отфрлаат и се противат на терминот малцинство, за кој сметаат дека имплицира негирање на нивниот соодветен статус. На крајот дојде до веќе познатиот меѓуетнички конфликт во текот на 2001-та година, во чии причини не сакаме да навлегуваме, и кој заврши со познатиот Рамковен договор, кој требаше да ги надмине причините од кој произлезе конфликтот, меѓу кои стоеше и промена на клучните одредби од Уставот од 1991 година со кој се регулираа "правата на националностите", "а кој се сметаа за главен генератор на кризата и за главна причина за меѓуетничките тензии, како што се сметаше и самиот Устав од 1991 година". Во тој контекст, а согласно со Рамковниот договор, со одлука на Собранието на Република Македонија, на 16 ноември 2001 година беа усвоени 15 амандмани на Уставот на Република Македонија донесен на 18 ноември 1991 година, меѓу кои беа и клучните членови од Уставот со кој се регулираа правата на националностите. За да ги согледаме ови уставни промени на клучните одредби со кој се регулираат правата на националностите, најпрво ќе ги анализираме

клучните членови од Уставот од 1991 година, а потоа и промените во Уставот кој беа прогласени на 18 ноември 2001 година.

Клучните одредби од Уставот на Република Македонија од 1991 година во однос на правата на малцинствата се следниве:

Преамбула:

"Македонија е конституирана како национална држава на македонскиот народ, во кој се обезбедува целосна граѓанска рамноправност и истрајно соживување на македонскиот народ со Албанците, Турците, Власите, Ромите и другите националности кои живеат во Република Македонија".

Член 7:

"Во Република Македонија службен јазик е македонскиот јазик и неговојо кирилско писмо. Во единиците на локалната самоуправа во кои како значаен број живеат припадниците на националностите, во службена употреба, покрај македонскиот јазик и кирилското писмо, се и јазикот и писмото на националностите под услови и начин утврдени со закон".

Член 9:

"Граѓаните на Република Македонија се еднакви во слободите и правата независно од полот, расата, бојата на кожата, националноста или социјалното потекло, политичкото или верското убедување, имотната и општествена положба. Граѓаните пред Уставот и законите се еднакви".

Член 19:

"Се гарантира слобода на вероисповест. Македонската православна црква, другите верски заедници и религиозни групи се слободни во основањето верски училишта и на социјални и доброволни установи во која било предвидена со закон".

Член 48:

"Припадниците на националностите имаат право слободно да ги изразуваат, негуваат и развиваат својот идентитет и национални особености. Република Македонија им ја гарантира заштитата на етничкиот, културниот, јазичниот и верскиот идентитет на националностите. Припадниците на националностите имаат право да основаат културни и уметнички институции, научни и други здруженија, заради изразување, негување и развивање на својот идентитет. Припадниците на националностите имаат право на настава на својот јазик во основното и средното образование на начин утврден со закон. Во училищата во кои образованието се одвива на јазикот на националностите се изучува и македонскиот јазик".

Член 78:

"Собранието основа Совет за меѓунационални односи. Советот го сочинуваат: Премиерот на Собранието и по двајца членови Македонци, Албанци, Турци, Власи, Роми како и двајца членови од другите националности во Република Македонија. Премиерот на Собранието е Премиер на Советот. Собранието ги избира членовите на Советот. Советот ги разгледува прашањата од меѓунационалните односи во Република Македонија и дава мислење и предлози за нивно решавање. Собранието е должно да ги разгледа мислењата и предлозите од Советот и да донесе одлука во врска со нив" (Устав на Република Македонија, Скопје 1991).

Иако Преамбулата се однесува на Република Македонија како национална држава на македонскиот народ, основните одредби на Уставот се однесуваат само на државјани и државјанство. (член 1 до 20 од Уставот на Македонија) Единствениот член кој имплицитно дава, специјален статус на етничките Македонци е Член 7 кој предвидува дека македонскиот јазик е официјален јазик на Република Македонија.

Уставот предвидува корисна рамка за малцинските права, но остава многу детали да се регулираат со конкретни закони. Така, Член 7 од Уставот вели дека јазикот на националноста ќе се употребува како официјален јазик на начин определен со закон во едониците на локалната самоуправа каде што националностите претставуваат мнозинство и содржи слична одредба за оние единици со значителен број на припадници на националностите без да постави критериуми за тоа што се смета како значителен број. Слично Член 48 дозволува употреба на јазикот на малцинствата во основното и средното училиште, како што е определено со законот. (Андреевска. Е, 1998, 496)

Промените на Уставот од 1991 година кој беа прогласени на 18 ноември 2001 година, а се однесуваат на статусот на националностите во Република Македонија се следните:

Преамбула:

"Граѓаниите на република Македонија, Македонскиот народ, како и граѓаниите што живеат во нејзините граници, кои се дел од албанскиот народ, тирскиот народ, влашкиот народ, српскиот народ, ромскиот народ, бошњачкиот народ и другиите, преземајќи ја одговорноста за сегашноста и иднината на нивната татковина, свесни и благородни на своите предци за жртвиите и посветеноста во нивните жалоби и борба за создавање на самостојна и суверена држава Македонија и одговорни пред идните генерации за зачувувањето и развој на се што е вредно од богатото културно наследство и соживот во Македонија, еднакви во своите права и обврски кон заедничкото добро-Република Македонија-во согласност со традицијата на Крушевската Република и одлуките на АСНОМ и на референдумот од 18 септември 1991 година, одлучија да ја конституираат Република Македонија како самостојна, суверена држава, со намера да се воспостави и зацврсти владеењето на

правото, да се гарантираат човековите права и граѓански слободи, да се обезбеди мир и соживот, социјална правда, економска благосостојба и наредок на лично и заедничко живот, преку своите претставници во Собранието на Република Македонија, избрани на слободни и демократски избори го донесуваат овој Устав".

Член 7:

"На целата територија во Република Македонија и во нејзините меѓународни односи службен јазик е македонскиот јазик и негово кирилско писмо. Друг јазик што го зборуваат најмалку 20% од граѓаните исто така е службен јазик и негово писмо, како што е определено со овј член. Кој било граѓанин кој живее во единици на локалната самоуправа во која најмалку 20% од граѓаните зборуваат службен јазик различен од македонскиот јазик, во комуникацијата со подрачните единици на министерствата, може да употреби кој било од службени јазици и негово писмо. Подрачните единици надлежни за тие единици на локална самоуправа одговараат на македонски јазик и негово кирилско писмо, како и на службениот јазик и писмо што го употребува граѓанинот. Секој граѓанин во комуникацијата со министерството може да употребува еден од службени јазици и негово писмо, а министерствата одговараат на македонскиот јазик и негово кирилско писмо, како и на службениот јазик и писмото што го употребува граѓанинот. Во организацијата на државната власт во Република Македонија службен јазик различен од македонскиот јазик, може да се користи во согласност со закон. Во единици на локалната самоуправа јазикот и писмото што го користат најмалку 20% од граѓаните е службен јазик, покрај македонскиот јазик и негово кирилско писмо. За употреба на јазиците и писмата на кои зборуваат помалку од 20% од граѓаните во

единиците на локалната самоуправа, одлучуваат организациите на единиците на локалната самоуправа"

Член 9:

"Граѓаните на Република Македонија се еднакви во слободите и правата независно од полот, расата, бојата на кожата, националноста и социјалното потекло, политичкото и верското уверување; имотната и општествена положба. Граѓаните пред Уставот и законите се еднакви".

Член 19:

"Се гарантира слободата на вероисповестта. Македонската православна црква, како и Исламската верска заедница во Македонија, Католичката црква, Евангелистичко-Методистичката црква, Еврејската заедница и другите верски заедници и религиозни групи се одвоени од државата и се еднакви пред законот. Македонската православна црква, како и Исламската верска заедница во Македонија, Католичката црква, Евангелистичко-Методистичката црква, Еврејската заедница и другите верски заедници и религиозни групи се слободни во основањето на верски училишта и на социјални и добротворни установи во постапка предвидена со закон".

Член 48:

"Припадниците на заедниците имаат право слободно да го изразуваат, негуваат и развиваат својот идентитет и особености на своите заедници и да ги употребуваат симболиите на својата заедница. Републиката им ја гарантира заштитата на етничкиот, културниот, јазичниот и верскиот идентитет на сите заедници. Припадниците на заедниците имаат право да основаат културни, уметнички, образовни институции, како и научни и други здруженија

заради изразување, негување и развивање на својот идентитет. Припадниците на заедниците имаат право на настава на својот јазик во основното и средното образование на начин утврден со закон. Во училиштата во кои образованието се одвива на друг јазик се изучува и македонскиот јазик".

Член 69:

"Собранието може да одлучува ако на седницата присуствува мнозинство од вкупниот број на пратеници. Собранието одлучува со мнозинство на гласови од присушните пратеници, а најмалку со една третина од вкупниот број на пратеници, ако со Уставот не е предвидено посебно мнозинство. За закони кои директно ги засегаат културата, употреба на јазиците, образование, личните документи и употреба на симболите, Собранието одлучува со мнозинство гласови од присушните пратеници, при што мора да има мнозинство на гласови од присушните пратеници кои припаѓаат на заедниците кои не се мнозинство во Република Македонија. Спорот во врска со примената на оваа одредба, го решава Комитетот за односи меѓу заедниците".

Член 77:

"Собранието избира народен правобраник со мнозинство гласови од вкупниот број пратеници, при што мора да има мнозинство на гласови од вкупниот број на пратеници кои припаѓаат на заедниците кои не се во мнозинство во Република Македонија. Народниот правобраник посветува особено внимание за заштитата на начелата на недискриминација соодветна и правична застапеност на припадниците на заедниците во организите на државната власт, организите на единиците на локалната самоуправа и во јавните установи и служби".

Член 78:

"Собранието основа Комитетот за односи меѓу заедниците. Комитетот го сочинуваат 19 члена од кои по седум члена од редовните на пратениците во Собранието Македонци и Албанци и по еден член од редот на пратениците Турци, Власи, Роми, Срби и Бошњаци. Доколку некоја од заедниците нема пратеници, Народниот правобраникел, по консултации со релевантните претставници на ите заедници, ќе ги предложи останатите членови на Комитетот. Комитетот разгледува прашања од односите меѓу заедниците во Републиката и дава мислења и предлози за нивно решавање. Во случај на спор во врска со спроведувањето на постапката за гласање во Собранието, утврдена во членот 69 став 2, Комитетот одлучува со мнозинство гласови од членовите за тоа дали ќе се спроведе постапката".

Член 104:

Републичкиот судски совет го сочинуваат седум членови. Собранието ги избира членовите на Советот. Тројца од членовите се избираат со мнозинство на гласови од вкупниот број на пратеници, при што мора да има мнозинство на гласови од вкупниот број пратеници кои припаѓаат на заедниците кои не се мнозинство во Република Македонија. Членовите на Советот се избираат од редот на истакнатите правници за време од шест години, со право на уште еден избор".

Член 109:

"Уставниот суд го сочинуваат девет судии. Собранието ги избира судиите на Уставниот суд. Собранието избира шест судии на Уставниот суд со мнозинство на гласови од вкупниот број на пратеници. Собранието избира тројца судии со мнозинство на гласови од вкупниот број на пратеници, при што мора да има мнозинство

гласови од вкупниот број на граѓани кои припаѓаат на заедниците кои не се мнозинство во Република Македонија. Мандатот на судиите трае девет години без право на повторен избор".

Со промените во Уставот од 1991 година, терминот националности е заменет со терминот заедници, а правата на етничките заедници станаа реципрочни на правата на мнозинската македонска заедница и се на највисоко ниво во однос на правата на заедниците(малцинствата) во земјите на меѓународната заедница.(Устав на Република Македонија, со промените од 16 ноември 2001 година)

1.1 Положбата на етничките малцинства на Балканот, (Грција, Бугарија, Албанија, СР Југославија) - со посебен акцент на образовните можности на етничките малцинства на сопствениот мајчин јазик, односно на македонското малцинство кое живее во овие соседни земји

Проблемите на планот на рамноправноста со кој се среќаваат етничките, верските, и јазичните групи се едни од најстарите приоритети на меѓународната заедница. Заради хуманитарни и прагматични причини, овие проблеми секогаш се настојувало да бидат решени на најприфатлив и најкоректен начин, со што би биле избегнати сите негативни рефлексии врз стабилноста на земјите во кои живеат, а со цел да се обезбеди етничките малцинства кои се разликуваат од мнозинството во државата, да не страдаат поради своите етнички одлики, верски принципи, јазик и култура. И покрај огромните напори што ги прави меѓународната заедница на тој план, денес, на почетокот на новиот милениум, во светот и понатаму имаме исклучително сложена и многу чувствителна етничка ставрност.

Сложеноста на Балканската историја, големата измешаност на населението како резултат на разни миграциони движења низ историјата,

го наметнува проблемот со малцинствата на Балканот како премногу специфичен и кој произведува конкретни малцински проблеми, односно произведува многу повеќе историја отколку што може да поднесе. Македонија е дел од Балканот и од овој меѓуетнички амбиент, што значи дека меѓуетничките тензии не ја одминаа.

1.2 РЕПУБЛИКА БУГАРИЈА

Република Бугарија е држава сместена на Балканскиот полуостров, и на запад граничи со Република Македонија. За Бугарија е карактеристично тоа што таа и во минатото и денес за македонците традиционално тврди, вклучувајќи ги во оваа смисла и оние кои живеат и во Р. Македонија, во Грција и Бугарија, дека се етнички Бугари, а за македонскиот јазик тврди дека е дијалект на бугарскиот јазик. Исклучително, од овој константен став, отстапување бугарската политика кон македонскиот национален идентитет имаше само во периодот од 1945-1948, кога имаме суштинско подобрување на положбата македонското национално малцинство во Бугарија. Тоа е периодот кога БКП раководена од Г. Димитров и кога Бугарија целосно ја признаваше посебноста на македонската нација и дозволи широки контакти меѓу Пиринска Македонија и НР Македонија во рамките на Југославија. Ова беше содржано и во првиот повоен устав на Бугарија донесен на 4 декември 1947. Во него покрај општите гаранции за правата на човекот и забраната на дискриминација се гарантираа и основните права на малцинствата. Во **членот 79** од Уставот, на малцинствата и се гарантираше правото да се школуваат на својот мајчин јазик и да ја развиваат својата национална култура, а учењето на бугарскиот јазик е задолжително. Правото на школување на јазикот на малцинствата, вклучувајќи го тука и македонскиот, беше гарантирано во рамките на општите одредби за правата на граѓаните на образование при што

основното образование е задолжително и бесплатно. Од тие одредби, како и од одредбата дека училиштата се државни, произлегуваше намерата на државата да го организира и финансира школувањето на јазиците на малцинствата. Таквата намера беше потврдена и со уредбата за јавно образование, според која државата за етничките малцинства (и за македонското) ги основа и одржува училиштата во кои наставата се одржува на нивниот мајчин јазик, а задолжително е и учењето на бугарскиот јазик (Ортаковски В. 1996, 272).

По влошувањето на југословенско - бугарските односи како резултат на Резолуцијата на Инфорбирото во 1948 г. отворено беа укинати правата на македонското национално малцинство во Бугарија а беа и прекинати сите негови врски со НР Македонија. Бугарската страна почнала со принудни административни мерки да врши притисок врз Македонците да се изјаснуваат како Бугари, да врши нивно раселување и слично. Не само што целосно се негираше постоењето на македонското национално малцинство во Бугарија, туку зачестиле и тврдењата дека македонската нација и јазик воопшто не постојат. Ваквата нивна генерална стратегија кон македонското национално малцинство се илустрираше и во податоците од населението.

Во пописот на населението што во Бугарија се одржа кон крајот на 1946 г., повеќе од 70% од населението на Пиринска Македонија се изјасниле како Македонци. Всушност, тогаш податоците за македонското население не беа публикувани од бугарските власти, а од некои извори во Југославија се тврдеше дека како Македонци се декларирале 252 908 жители на Бугарија. Во пописот од 1 декември 1956 г. како Македонци се изјасниле 178 862 лица, од кои преку 95% живеела во Пиринска Македонија каде преставуваа 63,8% од населението. Но во пописот од 1965 г. само 8750 лица се изјасниле како Македонци односно помалку од 8% во Благоевградскиот округ. Во подоцнежниот период Бугарија во своите официјални статистики не дава податоци за бројот

на Македонците со што се дефинира и глобалната политика на Бугарската држава кон македонското национално малцинство, како политика на денационализација и асимилација на Македонците во Бугарија. (Ортаковски В.1998,270-271)

По политичките промени во Бугарија, од крајот на 1989 г. македонското национално малцинство превземаше конкретни активности и барања за подобрување на својот статус и на малцинските права, но во тој поглед не се постигнаа некој забележителни резултати, ни во поглед на признавањето на националниот идентитет, ни во поглед на било кој други права кој во секој случај произлегуваат од признавањето на македонската самобитност.

Иако Бугарија меѓу првите земји ја призна независноста на Р Македонија во 1991 година, противречноста на односите и понатаму е присутна, што произлегува од бугарското натамошно непризнавање на македонската нација и на јазик. Македонското национално малцинство во Бугарија и понатаму не е признаено, а Бугарската држава во континуитет е мошне рестриктивна кон било какво афирмирање на македонскиот идентитет на бугарските државјани, односно на етничките Македонци од Бугарија.

1.3 РЕПУБЛИКА ГРЦИЈА

Грција е држава која зафаќа најголем дел од Балканскиот полуостров, и на север се граничи со Република Македонија. Официјалната политика ја застапува тезата за Грција како етнички хомогена земја, и согласно официјалните грчки податоци вкупниот број на малцинствата во Грција изнесува помалку од 1%. Таквиот став е содржан и во Уставот на Грција, каде воопшто не се споменуваат националните малцинства, а единствено грчките граѓани од муслиманска вера имаат одредени права.

Според некој извори во Македонија, се смета дека денес во Егејска Македонија живеат меѓу 250 000 и 300 000 Македонци, додека други проценки зборуваат за околу 200 000 припадници на македонското национално малцинство во Грција. Македонците во поголем број ги има во Костурската и Леринската околина како и во Воден, Кожани, Бер, Кукуш, Серес и др. (Ортаковски В. 1996, 286)

Грчката политика кон македонското национално малцинство била во минатото, и е мошне рестриктивна и ден денес. Жестокоста на рестриктивноста на грчката политика кон македонското национално малцинство е присутна речиси во текот на целиот 20 век, и се без преседан на Балканот и можат да бидат споредени со геноцидите вршени, во одредени периоди против Ерменците и Курдите. Грчка константа е, независно од тоа кој се наоѓал на власт, официјално негирање на постоењето на македонското национално малцинство. Воената диктатура во Грција, од 1967-1974, за Македонците значеше влошување на нивната положба, со интегрирање или затворање на многу од нив. Во 1967 година беше донесена интерна наредба за забрана на употребата на македонскиот јазик, уставен акт за одземање на државјанството, како и други мерки за асимилирање на Македонците. (Ортаковски В. 1996. 287) Оваа цел за асимилирање на Македонците, грчките власти настојуваат да ја остварат и до денес, преку системот на образование, на вработување и немање никакви можности за вработување во ниедна државна институција за сите кои се декларираат како Македонци, како и со збир на закони, кои се крајно негаторски кон македонското национално малцинство.

Грчката политика против припадниците на македонското национално малцинство не е променета ни во последните години. По стекнувањето на независноста и самостојноста на Република Македонија, во 1991 година, Р. Грција со широки дипломатски активности го забави процесот на нејзиното меѓународно признавање, и

даде свој огромен придонес Република Македонија да биде примена во ООН под привремено име, а со Привремената спогодба меѓу двете земји успеа да издејствува промена на знамето на Р. Македонија, а и понатаму го условува процесот на целосна нормализација на односите со решавањето на прашањето за името на Р. Македонија.

Примањето на Р. Македонија во ООН на 8 април 1993г. ги отвори вратите на нејзиното пошироко дипломатско признавање. Признавањето на Р. Македонија било сметано од меѓународната заедница за начин да се спречи проширувањето на борбите и неопходен чекор за стабилизирање на внатрешната состојба во Македонија. Признавањето и се поголемата поддршка Р. Македонија беше во директна спротивставеност со растечкиот национализам и со непријателството против се што и малку асоцира на Македонија и Македонците во Грција.

Република Грција одби да ја признае Р. Македонија под тоа име, со образложение дека употребата на името подразбира нејзини територијални претензии на делови од грчка Македонија, што преставува своевиден апсурд во тој поглед земајќи го во предвид и фактот што Македонија јавно истакна дека нема никакви територијални претензии спрема ниедна соседна земја што ја подразбира и Грција, а тоа беше и во Уставот на Р. Македонија истакнато. Ова покажува дека во комплексот на спорните прашања, меѓу двете земји, зад спорот околу името на северниот сосед се наоѓаат и за Грција многу попрактични прашања на нејзините обврски кон припадниците на македонското национално малцинство и на обештетувањето за нивните конфискувани имоти кои произлегуваат од меѓународните стандарди за една земја членка на Европската унија.

Разгледувањето на политиката на Грција кон македонското малцинство укажува на потребата во Грција да се почитуваат правата на малцинствата според меѓународните стандарди. Грчкото потпишување во Советот на Европа на Рамковната конвенција за заштита

националните малцинства на 22 септември 1997 година би можело да биде сигнал за значајно поместување на пристапот на Грција кон македонското малцинство, со што постепено би биле отклонети и причините за нивното оспорување на името на Република Македонија а со тоа и на правата на македонското малцинство во Македонија.

1.4 РЕПУБЛИКА АЛБАНИЈА

Република Албанија се наоѓа во западниот дел на Балканскиот полуостров, и на исток се граничи со Република Македонија.

После долги децении на скоро тотална изолација, Албанија од 1991 година па наваму започна да се отвара кон надворешниот свет. Со отварањето на Албанија кон светот, настана драматичен зголемен интерес за правата на етничките малцинства (и македонското малцинство) заедно со правата на сите граѓани на Албанија. Факт беше дека ситуацијата со малцинствата се подобри, но дека овој процес треба да продолжи заедно со демократизацијата на Албанија, со што би се создале и добри предуслови за подобрување на положбата и на етничките Македонци во Албанија. Меѓутоа со отварањето на земјата која сега им дозволи на луѓето да се движат во сите правци кои претходно биле забранети од комунистичките власти, овозможи во спонтана форма манифестирање на екстреман албански национализам, кој повеќе е усмерен кон албанските заедници во странство, отколку кон не-Албанците во Албанија.

Ако се земат во предвид резултатите од пописот од 1961 и 1989, Албанија е една од најхомогените земји во светот. Според пописот од 1961 година групите на малцинствата во Албануја содржат 40 000 Грци, 15 000 Македонци и Црногорци, 10 000 Роми и 10 000 Васи. Во согласност со пописот од 1989 година, околу 98% од населението се Албанци. Малцинствата вклучуваат Грци кои сочинуваат нешто помалку од 2% од

населението и останатите, вклучувајќи го и македонското национално малцинство (Андреевска Е. 1998, 504).

Проценките за бројот на припадниците на македонското малцинство во Албанија, кое главно живее во реонот на Мала Преспа, Голо Брдо и околу градовите Пешкопеја и Корча исто така варираат, според македонски извори околу 60 000 или дури 1000 000, а според некои странски набљудувачи 15 000 до 30 000. Албанскиот устав од 14 март 1946 година им гарантираше еднаквост на сите граѓани, без оглед на разликите во националноста, расата и верата. Членот 15 определуваше дека секое дескриминирање врз основа тие особини се казнува, исто како и секој обид за сеење омрза и раздор меѓу националностите, расите и верите. Членот 39 им ги гарантираше на националните малцинства сите права, заштита на нивниот културен развој и слободната употреба на нивниот јазик. Во уставот од 28 декември 1976 година кон тие права беше додадено и правото на малцинствата на изучување на мајчиниот јазик во училиштата и им се гарантираше еднаквоста во сите сегменти на општествениот живот. За противуставен се прогласува и се казнува секој вид дискриминација со кој се кршат правата на малцинствата. Но во практиката во Албанија, за време на режимот на Енвер Хоџа, имаше изразити кршења на човековите права за сите граѓани, а во тие рамки и на правата на припадниците на малцинствата, како што се примерите со забраната на религијата, менувањето на имињата на граѓаните и на населените места, како и принудно раселување на граѓаните (тоа важи и за етничките Македонци) во Албанија. (Ортаковски В. 1998, 299-300)

Во периодот 1945-1948 година кога постеле блиски односи меѓу Југославија и Албанија, Албанија радикално го менува својот став кон Македонците и го признава нивното постоење како национално малцинство. На Македонците им е овозможено слободно да ја изразуваат национална посебност, културното творештво, обичаите и да го употребуваат својот мајчин јазик. Во некои села, во кои тие

сочинуваат мнозинство од населението, биле организирани училишта со настава на македонски јазик. Во врска со тоа, поради недостиг на кадри, албанската влада се обратила до југословенската, односно до македонската влада, за испраќање на наставници, учебници и други неопходни помагала. Согласно југословенско - албанската Спогодба за културна соработка во периодот 1946-1948 година, во Албанија пристигнале македонски учители, кои до 1948 година изведувале настава на македонски јазик во 13 основи училишта.

По Резолуцијата на Инфорбирото во 1948 година и едностраниот прекин на односите со Југославија од страна на Албанија, постеењето на македонското малцинство во нејзините граници јавно не беше доведено во прашање, но во практиката неговите права што дотогаш ги уживаше беа сведени на минимум. Беа укинати сите училишта со настава на македонски јазик, а македонските учители, освен двајца, вратени во Македонија. Под паролата за индустријализација на државата голем број припадници на македонското малцинство биле преселувани во внатрешноста на земјата, со цел за нивно полесно асимилирање. Законите за менување на имињата и на населените места се рефлектирале во голема мера и врз Македонците, како во нивните имиња и презимиња, така и бришењето на географските ознаки на местата кои од многу одамна биле македонски. Како и сите граѓани на Албанија, Македонците живееле во голема изолираност, без контакти со своите роднини во Македонија, што исто така ја имало функцијата за нивно денационализирање и асимилирање.

По приемот на Албанија во ООН, во 1955 година, повторно беше воведена наставата на македонски јазик, но само како наставен предмет со 1-2 часа неделно. Подоцна, во селото Пустец (Мала Преспа) работи осугодишно училиште , а во други четири околни села четиригодишни училишта, во кои наставата во прво и во второ одделение се изведувала на македонски јазик, додека во трето и четврто одделение учениците го

учеле македонскиот јазик како предмет. Учебниците на македонски јазик биле издадени во Тирана. Учебници на македонски јазик за прво одделение, како и македонско - албански речник и граматика на македонски јазик за наставниците од четврто одделение, изготви Никола Беровски, еден од двајцата македонски учители кои, оформувајќи свои семејства, останале во Албанија по 1948 година. (Ортаковски В. 1996, 296-298)

1.5 СРБИЈА И ЦРНА ГОРА

СФРЈ која постоеше од 1945 до 1991 се состоеше од шест републики : Босна и Херцеговина, Хрватска, Македонија, Црна Гора, Србија и Словенија. На 27 април 1992 година , Србија и Црна Гора, републиките што останаа, се согласија да се обединат, и се прогласија за СР Југославија а денес функционираат како заедница на СРБИЈА И ЦРНА ГОРА

Уставот на СР Југославија во членовите од 45 до 50 ги вградува главните одредби кои ги гарантираат правата на националните малцинства. Членовите гласат:

Член 45:

(1) *Го гарантира правото на изразување националност и култура, како и употреба на јазикот*

(2) *Никој не обврзан да ја изразува својата националност.*

Член 46:

(1) *Националните малцинства имаат право на образование на нивниот мајчин јазик во согласност со законот.*

(2) *Националните малцинства имаат право на јавно информирање на нивниот мајчин јазик .*

Член 47:

Националните малцинства имаат право во согласност со законот да формираат образовни и културни организации или здруженија, основани на доброволна основа, кои државата може да ги финансира, да ги субвенционира.

Член 48:

На граѓаните припадници на националните малцинства им се гарантира правото да воспостават и одржуваат непречени взаемни односи во рамките на СР Југославија и надвор од нејзините граници со припадници на нивната соопштена националност кои живеат во други земји и да учествуваат во меѓународни невладини организации, но не на шtetта на СР Југославија.

Член 49:

На сите лица им се гарантира правото во постипајќите пред судовите или други уравни организациони или организации кои извршуваат јавна власт да го употребуваат својот мајчин јазик и да се информираат за судењето на тој јазик, како и за своите обврски.

Член 50:

Се смета за неуставно и казниво секое поттикнување на национална, расна, религиозна и други видови омраза и нетолеранција (Устав на СРЈ, 1997).

Македонското национално малцинство постои во СР Југославија, иако неговиот број не е точно утврден. Според пописот на населението од 1991 година на подрачјето на сегашна СР Југославија има 47 118 Македонци, но според сознанија и проценки во Р Македонија таа бројка изнесува од 70-100000 припадници на македонското национално малцинство. Потпишувањето на Спогодбата за регулирање на односите

и за унапредување на соработката меѓу Р Македонија и СР Југославија, на 8 април 1996 година, преставува мошне значаен чекор за подобрување на односите меѓу двете земји, за унапредување на мирот и стабилноста со заемно признавање на сите земји од регионот. Во членот 5 од Спогодбата се наведува дека страните во целина ќе ги заштитиуваат правата на припадниците на националните малцинства во рамките на своите граници, согласно највисоките стандарди. Со ова би требало да се очекува реализирање на оваа одредба и во врска со положбата на македонското национално малцинство во СР Југославија.

Македонското национално малцинство во СР Југославија е дисперзирано на целата територија, односно не е територијализирано, така да можеби од објективни причини а можеби од субјективни, сеуште нема во образовната пракса, образование на нивниот мајчин јазик, но со надеж дека во наредниот период и тоа ќе биде реализирано, ако за тоа бидат создадени услови.

ВТОР ДЕЛ

ЧЕТВРТА ГЛАВА

1. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Вовед

Подготвувајќи се за изработката на докторскиот труд *"Етничноста како фактор за образование во Република Македонија"* дефиниравме неколку цели.

Првата беше да ја оформиме теоретската рамка, која би овозможила да се даде еден реален и објективен приказ за мултиетничкиот амбиент во Република Македонија и како тој амбиент влиае врз еднаквоста на образовни шанси на сите етнички заедници за образование, како и за образование на својот мајчин јазик на сите образовни нивоа.

Во тој контекст како цел на овој труд ги дефиниравме основните мотивациски фактори за образование на етничките заедници во Република Македонија и како најзначајни ги апострофиравме: *правањата и статусот на етничките заедници во образовната легислатива, семејството-неговиот карактер (современо - традиционално), големината, социоекономски статус, степенот на образование на родителите, јазикот на кој се изведува наставата и карактеристиките на наставните содржини, месошто на живеење (локалитетот), религиозната припадност, културата, историските и традиционалните карактеристики на етничките заедници и нивните вредносни системи.*

Втората цел беше да подготвиме методолошки инструментариум кој ќе овозможи соодветно емпириско истражување со што ќе овозможиме изворно да се запознаеме со состојбите во сферата на меѓуетничката комуникација во македонското општество пред се во образованието, односно изворно да се запознаеме со еднаквоста на образовните шанси на етничките заедници во образовниот систем на Република Македонија и другите фактори кој на одреден начин влијаат врз мотивацијата за нивната поголема вклученост во овој сегмент од општеството. Во тој контекст се договоривме да изготвиме анкетен прашалник со блок на прешања насочени кон овие проблеми, со цел на собирање емпириски податоци за основните мотивациски фактори за образование на етничките заедници во Република Македонија.

Истражувањето беше спроведено во времетраење на три месеца и тоа во месеците октомври, ноември и декември 2002 и јануари 2003 година во три региони на Република Македонија, карактеристични по етничкиот состав на населението. Формиравме три региони со специфична етничка хетерогеност односно хомогеност, и тоа, регион во кои мнозинската етничка заедница-македонската е во малцинство, односно три четвртини од вкупното население го сочинуваат припадниците на етничките заедници кој се малцински заедници во глобалното општество-западна Македонија, централна Македонија каде малцинските етнички заедници се некаде една третина од вкупното население и источна Македонија каде што доминантно население е македонското, односно над три четвртини од вкупното население во овие општини го сочинуваат припадниците на македонската мнозинска заедница. Земајќи го ова во прилог, истражувањето е спроведено во средните училишта во Гостивар како репрезент на првиот регион, Скопје како репрезент на централниот регион и Штип и Кочани како репрезенти на источниот регион.

Во истражувањето е опфатена средношколската популација и тоа учениците од прва и учениците од четврта година од овие три региони. Училиштата во кои е извршено анкетаирањето на средношколската популација се избрани по случаен избор и тие припаѓаат како на гимназиското така и на средно- стручното образование.

Примерокот на истражувањето е правен да ги задоволи основните барања на овој труд:

1) да бидат застапени претставниците од сите етнички заедници кои имаат изградено свој етнички идентитет и кои имаат соодветна бројна застапеност во Република Македонија;

2) изворно да бидат истражени сите релевантни етнички фактори кои мотивирачки или демотивирачки влијаат врз поголемото партиципирање на припадниците на етничките заедници во образовните институции и за постигнување на подобри образовни резултати;

3) да се земат предвид сите карактеристики на просторната распространетост на заедниците, за да може да се утврди влијанието на поставеноста на секоја заедница во локалитетите и нивниот однос кон образовните институции и образовните постигнувања.

Во истражувањето се настојуваше да бидат опфатени претставниците од сите етнички заедници кои живеат на територијата на Република Македонија со посебен акцент на албанската заедница, турската, ромската, влашката како малцински заедници на глобално ниво и македонската заедница како мнозинска. Отстапувањата во овој поглед, и помалата застапеност на претставниците на одредени етнички заедници земајќи ја во предвид нивната застапеност во вкупното население на Република Македонија е резултат на случајниот избор на испитаниците, училиштата и класовите од средните училишта што беа анкетирани во трите региони.

1.1 Предмет на истражувањето

Оправданоста од истражувањето на оваа проблематика е да ја согледаме и анализираме меѓуетничката димензија во Република Македонија со посебен акцент на образованието на етничките заедници.

Во современите граѓански општества, државата обезбедува образование на секој граѓанин како почитувајќи ги неговите индивидуални граѓански права. Повеќето држави во светот, меѓу кои спаѓа и Република Македонија овозможуваат преку својата легислатива како остварување на индивидуалните така и на колективните права на етничките заедници кои имаат малцински статус во глобални рамки. Во тој корпус на колективни права на етничките заедници, спаѓа и правото на нивно образование, за кое мораме да констатираме дека во Република Македонија е решено на начин на кој се задоволени сите нивни барања и потреби, поаѓајќи од фактот дека во Република Македонија во голема мера се создадени услови за образование на сите етнички заедници на сопствениот мајчин јазик во основното и средното образование ако за тоа се исполнети предвидените законски предуслови, а истовремено со донесувањето на Законот за високото образование од учебната 2001-2002 година започна со работа и првата високообразовна институција во која наставата се изведува на јазикот на најмногубројната малцинска заедница во Република Македонија, албанската, односно поконкретно започна со работа Универзитетот на Југоисточна Европа со седиште во Тетово на кој наставата се изведува на албански, англиски и македонски јазик, но исто така на 20 февруари беше донесен и законот за основање на Универзитетот на албански јазик во Тетово, кој без да бидеме сфатени тендициозно, е своевидно легализирање на т.н универзитет во Мала Речица, кој функционираше вон институциите на системот се до неговото на одреден начин легализирање со веќе наведениот законски

проект од февруари 2004 година. Сето ова го потврдува фактот дека Република Македонија ги исполнува стандардите на меѓународната заедница во легислативата за образование на етничките заедници на сопствениот мајчин јазик, но иако ова не е безначајно, не е и пресудно, затоа што и покрај тоа што легислативата нуди стандардни предуслови за образование на етничките заедници во Република Македонија, статистичките податоци покажуваат помала застапеност на одредени заедници во образовните институции на средното и високото образование (ако го исклучиме обавезното основно образование) и постигнување на послаби образовни резултати, имајќи ја во предвид нивната процентуална застапеност во вкупната структура на населението на Република Македонија, што само по себе го наметнува прашањето, кој се факторите за поголема мотивираност за образование на различните етнички заедници и за постигнување на поголеми образовни резултати, во услови кога не постои правно ограничување во остварување на ова нивно право. Отаму се наметна потребата да оваа свера на различна мотивираност на припадниците на етничките заедници за образование и за постигнување на образовни резултати ја истражиме и ја анализираме, со цел да најобјективно и најконзистентно ги утврдиме основните мотивациски фактори. Основен предмет на ова истражување е етничката димензија како фактор за образование во Република Македонија. Со ова истражување се опфатени припадниците на следните етнички заедници: Албанци, Турци, Роми, Власи и Македонците како референтна мнозинска заедница, и во тој контекст нужно има национален односно компаративен карактер. Истражувањето се одвиваше на територијата на Република Македонија и тоа во дел од западна, централна и источна Македонија.

1.2 Цел на истражувањето

Од предметот на истражувањето произлегуваат целта и задачите на ова истражување. Основната цел на ова истражување е да покажеме и докажеме дека постои одреден расчекор помеѓу формалното и стварното, меѓу образовната легислатива која се однесува на образовните шанси на претставниците на етничките заедници и нивната стварна вклученост во образовниот систем на Република Македонија. Да истакнеме дека легислативата и наставата на нивниот мајчин јазик е значаен но не и пресуден фактор за образование и за постигнување на подобри образовни резултати. Ако ова не е пресудно, да утврдиме дали врз ето-мотивираноста за образование свое влијание има и карактерот на семејството, професионалната припадност и територијалната односно локалитетот со своите етнички специфичности. Исто така ќе настојваме да утврдиме дали етничките заедници со поголема и изразена етничка свест и внатрешна кохезија вршат негативно влијание врз мотивираноста на индивидуата за образование, и обратно, заедниците со помала внатрешна кохезија вршат помало колективно влијание врз индивидуалните определби на припадниците на своите етнички колективитети.

Во согласност со дефинираната цел ги поставивме следните задачи:

1. да се испита влијанието на семејството како мотивациски фактор за образование поаѓајќи од неговите следни димензии;
 - *социокономскиот (социјалниот) статус на семејството*
 - *структурата на семејството (големината)*
 - *образовното ниво на родителите*
 - *образовното ниво на родителите*
 - *професијата на родителите*

- *културниите и вредносните карактеристики на семејството*
 - *однесувањето на родителите према децата*
 - *нивоото на амбициозност и аспирација на родителите*
 - *ставовите на родителите спрема образованието*
2. да се испита територијалната, односно локалитетот кој со своите етнички карактеристики има свое влијание врз образовните процеси
 3. да се испита влијанието на јазикот на кој се изведува наставата и влијанието на наставните содржини;
 4. да се согледа влијанието на религијата како мотивирачки или демотивирачки фактор за образование;
 5. да ги согледаме историските и традиционалните карактеристики на етничките заедници и нивниот однос кон образованието;
 6. да го согледаме влијанието на економските ресурси во кои живеат одредени етнички заедници и влијанието на овие фактори за поголема мотивираност за образование.

Во контекст на сето ова можеме да констатираме дека основна задача беше да ги испитаме и согледаме основните ставови на учениците од прва и четврта година во однос на корпусот на овие прашања.

1.3 Хипотези на истражувањето

Врз основа на досега изнесеното, односно теретската основа, целите и предметот на истражувањето ја поставивме следната генерална хипотеза:

- **Врз мотивацијата на припадниците на етничките заедници за образование и за постигнување на подобри образовни резултати во образовните институции на Република Македонија пресудно влијание имаат корпусот на следните фактори: правата, односно статусот на етничките заедници во легислативата од образовната**

свера, семејството, јазикот на кој се изведува наставата и наставните содржини, територијалната распространетост (локалитетот), религиозната припадност, историските и традиционалните карактеристики на етничките заедници и нивните вредносни системи.

Од оваа генерална хипотеза се изведени следните посебни хипотези:

1. Правата односно статусот на етничките заедници во легислативата од образовната свера играат значајна улога врз нивната поголема мотивираност за образование;
2. Мотивацијата за образование на етничките заедници во корелација со типот на семејството:
 - *традиционалното семејство, во кое статусот на жената по правило е инфериорен во однос на мажот, пакојто на семејството во крајна линија го има последниот збор за суштинските прашања во семејството а и за прашањата во врска со децата, нивното школување, а до одредена граница и за нивните идни семејни односи;*
 - *современото семејство, кое го карактеризира принципот на рамноправност на мажот и жената во семејството со соодветни последици врз положбата на децата во семејните односи и кои се повеќе стануваат фундаменти на семејната во новиот историски услови, добиваат широка права, но уште повеќе општо-опшественa и морална поврда;*
3. Јазикот на кој се изведува образовниот процес и наставните содржини, имаат значајно влијание врз поголемата мотивираност на припадниците на етничките заедници за образование;

- 4. Конфесионалната припадност (православни-муслимани) кореспондира со мотивацијата кај припадниците на одредени етнички заедници;**
- 5. Територијалноста, односно локалитетот со своите етнички карактеристики, во голема мера има свои рефлексии врз поголемата мотивираност за образование кај припадниците на етничките заедници;**

Етничките заедници во Република Македонија се организирани како подошества со свои поткултури. Во тие рамки градат и етно-културни идентитети, кои што силно влијаат врз етно-мотивираноста за образование. Во тој контекст ќе го истакнеме и културниот традиционализам. Силно влијание врз етно-мотивираноста за образование има и просторната сегрегација на населението според етничката припадност, како и според религиозна припадност. Меѓутоа секојпат ќе виси во воздух одговорот на прашањето, дали образованието на припадниците на етничките заедници на сопствениот мајчин јазик на сите нивоа и етнички чистите училишта во Република Македонија, ќе води кон релаксирани и коректни меѓуетнички односи и кон нивна интеграција во македонското општество или пак ќе води кон нивна сегрегација, етно-затварање и кон дезинтеграција на македонското општество.

1.4 Популација и примерок на истражувањето

Во истражувањето е опфатена средношколската популација и тоа учениците од прва и четврта година на средно образование. Истражувањето беше спроведено на територијата на Република Македонија. Беа опфатени три региона карактеристични по својот етнички состав, за да дадат поголема репрезентативност на примерокот

а исто така и да бидат опфатени учениците припадници ако е тоа можно од сите етнички задници кои нешто значат во етничката структура на населението, за да добиеме релевантни податоци за влијанието на етничноста како мотивациски фактор за образование. Тоа се: источна Македонија и градовите Штип и Кочани како нејзини најкарактеристични репрезенти, централна Македонија со градот Скопје и западна Македонија со градот Гостивар.

Истражувањето беше спроведено во средните училишта во овие четири града, непосредно со анкетирање на учениците од прва и четврта година. Училиштата во кој беше спроведено истражувањето беа случајно избрани а се од гимназиско и стручно образовен карактер, класовите од прва и четврта година беа исто така бирани по случаен избор само со таа насоченост да во училиштата од западна и централна македонија подеднакво бидат анкетирани како учениците кои своето образование го стекнуваат на македонски и учениците кои своето образование го стекнуваат на албански јазик.

Во истражувањето е застапен стратифициран примерок. Појдовен критериум за стратификација на учениците е нивното место на живеење. Примерокот кој го анкетиравме го формиравме тргнувајќи и потпирајќи се на статистичките податоци за бројот на средношколската популација во Република Македонија. Бројот на средношколската популација во учебната 2001-2002 година изнесуваше околу 89000 илјади ученици, од кои околу 25000 илјади во прва година и 17000 илјади во четврта година. Зедовме по 2% од средношколската популација од четврта и прва година, што во реални бројки изнесува околу 340 ученици од четврта година и 570 од прва година или околу 910 ученика. Во училиштата и класовите кој беа случајно избрани, беа поделени над 1000 анкетни прашалници од кој употребливи за анализа се 830 прашалници. Значи, отстапувањата што се појавија во поглед на планираниот примерок за анкетирање на учениците, се пред се резултат на нивната лична

определба да бидат анкетирани или не, затоа што во најголем број на училишта никој јавно не се декларираше дека не сака да биде анкетирани, туку едноставно прашалниците беа враќани празни или неупотребливи.

1.5 Варијабли на истражувањето

1.5.1 Независни варијабли

- општина од каде потекнуваат учениците (локалитетот);
- етничка припадност;
- вероисповест;
- јазикот на кој се изнедува наставата;
- правниот статус на припадниците на етничките заедници во образовната легислатива;
- семејството-како примарна заедница која врши, културализација, индивидуализација и социјализација
- збир на прашања кои се однесуваат на одредени семејни фактори кои имаат значајно влијание како мотивациски фактори за образование кај припадниците на етничките заедници како што се прашањата што се однесуваат на;
 - а) социоекономскиот статус на родителите;
 - б) образовното ниво на родителите;
 - в) занимањето и професијата на родителите;
 - д) семејните и стамбените услови;
 - е) структурата односно големината на семејството;
 - ф) родителскиот воспитен стил;
 - г) педагошките постапки на родителите (пофалби, помош, контрола на слободното време, контрола на училишните постигнувања и сл.)
 - х) соработка на училиштето со родителите.

1.5.2 Зависни варијабли

- прашања за успехот на учениците од различните етнички заедници;
- збир на прашања што се однесуваат на правниот статус на етничките заедници во Република Македонија;
- Збир на прашања кој се однесуваат на јазикот на кој треба да се изведува наставата на припадниците на етничките заедници во училиштата на Република Македонија на сите нивоа, какви предности пружа наставата исклучиво на сопствениот јазик во смисла на постигнување на подобри образовни резултати;
- прашања кој ја поставуваат дилемата дали сите требаат или дали сите го знаеме знаеме јазикот на заедницата која е мнозинство на одредена територија;
- збир на прашања кој се однесуваат на етничкиот состав на населбата во која живеат учениците;
- прашања кој се однесуваат на какви училишта им даваме предност-етнички чисти или етнички мешани и какви рефлексии произлегуваат од давањето на предност на едната или другата опција.

Во зависност од тоа кој истражувачки цели сакаме да ги истражине, одредени варијабли ќе се појават во улога на зависни или независни.

1.6 Методолошки пристап на истражувањето

Врз основа на целите и предметот на истражувањето, од методолошка гледна точка, ова истражување ќе има комплексен социолошки и методолошки пристап, со примена на повеќе општи, посебни и поединачни методи за истражување причинско последичната анализа на истражуваната појава. Тоа подразбира едно систематско

согледување и опис на појавите форми и меѓусебниот однос на факторите кои што влијаат врз етно-мотивираноста за образование, како и влијанието на нивниот меѓусебен однос врз глобалните меѓуетнички односи во Република Македонија. Во истражувањето се користени следните извори на податоци и методолошко технички средства:

- Направена е анализа на изворите и проучен е примарен истражувачки матријал;
- Теренско истражување кое беше спроведено во Република Македонија врз албанската, турската, влашката, ромската и македонската како основна мнозинска група, кое во себе вклучи:
 - а) Анкета;
 - б) Истражувањето беше насочено кон семејството(современо-традиционално), а ба истражени ставовите на учениците од различните етнички заедници кон образованието.
- Беше направена анализа на статистички податоци од Заводот за статистика на Република Македонија кои што се однесуваат на етничката партиципација во образовниот систем, како и на индикаторите на економскиот, демографскиот, културниот и социјалниот развој на етничките заедници;
- Беше проучена и анализирана историска документација
- Анализиран и проучен е секундарен истражувачки матријал.

Методолошки постапки што се применија во обработката и анализата на податоци се: посебна обработка на статистичките податоци кои се однесуваат на етничката партиципација во образовниот систем на Република Македонија, како и статистичка анализа на добиените податоци од спроведената анкета, а користени се стандардни статистички техники.

ПЕТТА ГЛАВА

1. ЕТНИЧКОТО ПОЛЕ: СТРУКТУРНИТЕ КАРАКТЕРИСТИКИ НА СЕМЕЈСТВАТА НА ПРИПАДНИЦИТЕ НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ

Скоро сите општества на човекот во основа се хетерогени, но секое од нив има своја посебна културна разновидност и разновидност на идентитетот. Сепак, доклку се избегнат опасностите и ризиците од одредени скршнувања на одредени форми на мултикултурализам, постои реална шанса да се усогласат демократските барања и општествената и политичка кохезија, од една страна, и јавното признавање на културната разновидност и разновидноста на идентитетот во општеството, од друга страна.

Секако дека е залудно да се предлага глобално и универзално решение за мултикултурните и мултиетничките дилеми и дилемите на идентитетот, кои се појавуваат секаде во светот. Не само што се предизвиците, расправите и проблемите што ги предизвикува мултикултурализмот и мултиетничноста крајно сложени, туку и секое општество има посебна мултиетничка и мултикултурна конфигурација. Оттаму и секоја заедница има потреба да ги пронајде сопствените начини за излез од културните и етнички гета. Да се внесе во Европа еден канадски, или австралиски мултикултурен модел, како чудесен лек не изгледа многу препорачлив, иако тоа е остварливо. Различните предложени решенија повикуваат едновременно на претпазливост, скромност и умереност. Од друга страна, би можело да биде привлечно да се излезе од стерилните спротивставувања меѓу универзализмот и

партикуларизмот, асимилационизмот и плурализмот, индивидуализмот и заедништвото, или меѓу егалитаризмот и диференцијализмот, само со предлагање на нов чисто апстрактен модел за мултикултурно граѓанство или на граѓански мултикултурализам, кој барем во теоријата би претставувал неминовно решение (Мартинело М. 2001,85). Во општествените науки и во јавната расправа прашањето за градењето на похармонично мултикултурно општество и она за борбата против исклучувост и растечките општествени и економски нерамноправности се уште се многу одвоени.

Со цел да се избегнат ризиците од затварање на поединецот во заедницата и формирање на затворени заедници спротивставени едни на други, битно е, повторно да се афирмира принципот на целосна рамноправност на основните права и обврски за сите граѓани без разлика на нивната религија, национална припадност, боја на кожа или културна припадност. Идеално гледано, сите поединци кои трајно живеат во едно општество, би требало да ги уживаат, истите граѓански, политички и социоекономски права врз основа на еден критериум за престој, а не повеќе врз основа на државјанство.

Исто така, од друга страна, од нив би требало да се бара целосно почитување на сите обврски кој произлегуваат од правниот поредок на државата во која живеат и ги уживаат истите права со граѓаните кој преставуваат мнозинство во неа. Сето ова што досега беше изнесено повеќе или помалку го определува и идентификува и мултикултурниот и мултиетничкиот карактер на македонското општество и држава и проблемите што произлегуваат од ваквата етничка карта на Р. Македонија, и начините на кој тие треба да се решаваат, за да изградиме оригинален концепт на мултиетничко општество, држава со граѓанска провениенција. Учеството на еден или друг начин, во управувањето со јавните работи би требало да се наметне на сите граѓани, надвор од традиционалните арени на граѓанското учество, како што се

политичките партии или синдикатите, бидејќи постојат и други простори за јавна расправа, културни здруженија, разни граѓански и невладини организации и други облици на граѓанско организирање.

Од друга страна во едно општество свесно за својата културна разновидност и разновидноста на идентитетот, треба да се манифестира настојување за взаемно признавање, како и за дијалог меѓу поединците и групите кои евентуално би се повикале на различни културни идентитети, но исто така се работи за еден став со кој граѓанинот во едно демократско општество треба да се сообразува. Во една демократија свесна за својата мултикултурност, битно е да се креира споделена политичка основа врз дијалог меѓу поединците и групите, врз процедури за транспарентно и разновидно учество како во донесување на одлуки, така и во дефинирањето на политичката агенда. Од сето ова произлегува дека сите граѓани на Р. Македонија треба да се рамноправни и да прифатат дијалог и преговори во една толерантна атмосфера, според познатите и од сите прифатени процедури во еден заеднички и јавен простор.

Сето ова треба да ни ја покаже сложеноста на едно мултиетничко и мултикултурно општество, односно држава како што е Р. Македонија. Ова беше предизвик за нас да направиме истражување преку кое би успеале да дојдеме до изворни податоци за влијанието на етничкиот фактор врз образованието во Р. Македонија, односно колку тој фактор влијае мотивирачки или демотивирачки за постигнување на подобри образовни резултати и за поголемо партиципирање во образовните институции.

Во таа насока истражувањето беше спроведено во три карактеристични региони во Р. Македонија со карактеристична етничка структура, и тоа, источна, западна и централна Македонија. Во анализата на добиените резултати прво ќе започнеме со структурните карактеристики на семејствата на припадниците на етничките заедници.

1.1 Структурните карактеристики на семејствата, согледани преку примерокот на истражувањето

1.1.1 Големина на семејството

Анализата на примерокот, кој вклучува 830 испитаници (**63,3% Македонци; 28,7% Албанци**), открива големи разлики во големината на семејството по етничка основа. Доминантно семејство кај претставниците на македонската група е четиричленото (65,14%), кај останатите исто така (75%), додека кај албанската група тоа е семејството со шест и повеќе членови.

Табела бр. 1

БРОЈ НА ЧЛЕНОВИ ВО СЕМЕЈСТВОТО ПО ЕТНИЧКА ОСНОВА:
структура

	1	2	3	4	5	6
Број на членови во семејството	два	три	четири	пет	шест и повеќе	вкупно
Македонци	0,57	6,66	65,14	17,14	10,47	100
Албанци	0,42	0,42	11,15	20,17	67,81	100
Турци	3,84	3,84	46,15	19,23	50,00	100
Роми	-	-	5,55	44,44	26,92	100
Власи	-	5	90	5	-	100
Останати	-	25	75	-	-	100

Добиените податоци покажуваат дека албанското семејство е поголемо не само од она на групите со христијанска основа, туку и од семејството на другите групи со доминантно исламска верска основа. Од друга страна влашкото семејство покажува највиедначена структура: 90% од испитаниците имаат четиричлено семејство, додека тричленото и петчленото, со рамномерна застапеност, го сочинуваат остатокот.

Следното прашање, кое се однесува на генерациската структура на семејството не открива толку големи разлики. Двогенерациското семејство е доминантно кај сите, иако и овде одредено отстапување во насоката на поголема присутност на повеќе генерациското семејство манифестира албанското семејство.

Табела бр. 2

ГЕНЕРАЦИСКА СТРУКТУРА НА СЕМЕЈСТВОТО СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ

	1	2	3	4
колку генера. брои семејството по етничка основа	две генерации (родители и деца)	повеќе генерации и блиски роднини	три генерации (родители, деца и внуци)	вкупно
Македонци	80,38	-	19,61	100
Албанци	70,81	1,28	27,89	100
Турци	80,76	-	19,23	100
Роми	83,33	-	16,66	100
Власи	100	-	-	100
Останати	100	-	-	100

Еден од заклучоците што може да се извлече од оваа табела е поголемиот број деца во албанското семејство. Зашто, ако ова семејство во просек е далеку поголемо од останатите, а во генерациски поглед не се разликува многу од другите, тогаш бројот на децата е одговорот на оваа неусогласеност.

Неколку дополнителни прашања имаат за цел токму да ги утврдат разликите со оглед на бројот на децата, како со оглед на сегашните состојби, така и со оглед на традицијата. Доминантен број деца што ги родиле родителите на испитуваните ученици кај Македонците, Турците и Власите се две, кај Ромите три, додека кај Албанците четири.

Табела бр. 3

**БРОЈ НА ДЕЦА НА РОДИТЕЛИТЕ НА ТАТКОТО НА ИСПИТУВАНИТЕ УЧЕНИЦИ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6	7
Број на деца на родит. на таткото	едно	две	три	четири	пет	шест и повеќе	вкупно
Македонци	3,23	25,90	29,52	17,90	12	11,44	100
Албанци	-	3,43	11,58	24,03	25,75	35,19	100
Турци	-	3,84	38,46	23,07	5,38	19,23	100
Роми	-	16,66	11,11	33,33	33,33	5,55	100
Власи	-	20	15	30	20	15	100
Останати	-	37,5	37,5	25	-	-	100

Табела бр. 4

**БРОЈ НА ДЕЦА НА РОДИТЕЛИТЕ НА МАЈКАТА НА ИСПИТУВАНИТЕ УЧЕНИЦИ
СПОРЕД ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6	7
Број на деца родителите на мајката	едно	две	три	четири	пет	шест и повеќе	вкупно
Македонци	2,66	26,66	29,71	21,52	11,23	8,19	100
Албанци	-	1,71	12,01	21,88	26,60	37,76	100
Турци	-	19,23	26,92	34,61	3,84	15,38	100
Роми	-	-	11,111	50	16,66	15,38	100
Власи	-	15	25	40	5	15	100
Останати	12,5	25	12,5	37,5	-	12,5	100

Табела бр.5

**БРОЈ НА ДЕЦА НА РОДИТЕЛИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ПО ЕТНИЧКА ОСНОВА
структура**

	1	2	3	4	5	6	7
Колку деца родиле ваш. родители	едно	две	три	четири	пет	шест и повеќе	вкупно
Македонци	0,19	86,09	8,19	0,95	4,57	-	100
Албанци	-	16,30	26,18	32,18	25,32	-	100
Турци	-	57,69	23,07	11,53	7,69	-	100
Роми	-	11,11	55,55	33,33	-	-	100
Власи	-	95	5	-	-	-	100
Останати	-	75	-	-	25	-	100

Ако се спореди бројот на децата што ги родиле мајките на учениците од примерокот со оние што ги родиле нивните баби тогаш може да се констатира пад на родноста кај сите групи. Така, дури 37,76% од бабите по мајка и 35,19% по татко на албанските ученици родиле шест и повеќе деца. Овој процент кај македонските баби по мајка изнесува 8,19% по татко 11,42%, кај ромските 5,55% по татко а, 22,22% по мајка, 15,38% по мајка и 19,23 по татко кај турските и 15% кај влашките баби. Сето ова, а и останатите податоци во претходно дадените табели, ни го покажуваат фактот дека семејствата на нашите дедовци и баби на скоро сите припадници на етничките заедници биле многучлени со констатацијата која и ден денес е непобитна, за

најмногучленоста на албанското семејство. И покрај намалената родност кај семејствата на сите етнички заедници можеме со сигурност да заклучиме дека најмалубројни се семејствата на припадници на македонската мнозинска заедница и на влашката малцинска заедница. Ова можеме да го поткрепиме со фактот дека кај 86,09% од анкетираниот примерок на учениците на македонската заедница, нивните родители родиле по две деца а дури кај 95% од влашката заедница, што само по себе значи дека кај овие две заедници доминира четворочленото семејство. Ова семејство, во нешто помал процент е карактеристично и за турската заедница (57,69%). Семејствата на припадниците на двете останати заедници од примерокот - албанската и ромската, споредени со семејствата на останатите етнички заедници покажуваат забележителни разлики: тие сеуште се големи (во споредба со претходните). Кај нив најмногубројно е седумчленото семејство, а после него доаѓаат петчленото и четворочленото. Сепак, кај овие заедници е присутен трендот на постепено намалување на наталитетот и аналогно на тоа и на големината на семејството.

1.1.2 Образование на родителите

Податоците за образованието на родителите на учениците забележително отстапуваат од образовната структура на населението, заснована на резултатите од редовните пописи на населението

Резултатите од нашето теренско истражување откриваат повисок степен на образование на родителите кај учениците од сите испитувани групи. Расчекорот, сепак е најголем кај албанската група, каде дури 19,39% од татковците на испитуваните ученици имаат високо образование.

Табела бр. 6

**ОБРАЗОВАНИЕ НА ТАТКОТО ПО ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6	7	8
образование на таткото	неписмени	без образо.	основно	средно	вишо	високо	друго	вкупно
Македонци	-	-	6,91	63,24	11,26	18,57	-	100
Албанци	-	-	36,63	40,94	3,01	19,39	-	100
Турци	-	-	25	45,83	29,16	-	-	100
Роми	-	-	77,77	16,66	5,55	-	-	100
Власи	-	-	-	60	20	20	-	100
Останати	-	-	-	50	12,5	37,5	-	100

Со оглед на големите разлики во опфатот на учениците во средното образование (Македонците имаат опфат од 94%, албанските 64%), табелата јасно говори дека образованието на родителите игра голема улога за формирањето на одлуката дали после завршеното основно да се продолжи образованието. Ова влијание може да се констатира и кај ромската популација, кај неа нема високообразовани родители, но забележително е поголем бројот на учениците чиј татко има завршено барем основно образование.

Табела бр. 7

**ОБРАЗОВАНИЕ НА МАЈКАТА ПО ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6	7	8
Образование на мајката	неписмени	без образо.	основно	средно	вишо	високо	друго	вкупно
Македонци	-	-	8,58	63,35	16,22	11,83	-	100
Албанци	0,86	0,43	75,86	17,59	2,57	3,01	-	100
Турци	-	-	53,84	46,15	-	-	-	100
Роми	-	16,66	77,77	5,55	-	-	-	100
Власи	-	-	-	57,89	21,05	21,05	-	100
Останати	-	-	-	37,5	37,5	25	-	100

Една дополнителна анализа на образованието на мајката ни открива големи разлики кај двете најбројни групи од популацијата. Мајките на албанските ученици се претежно необразовани, додека кај македонската популација не се забележуваат толку многу големи

разлики во образованието на родителите по полова основа. Сепак, повисокиот степен на образование на татковците е факт, од кој не отстапува ниту една од заедниците влезени во примерокот на истражувањето.

1.1.3 Занимање на родителите

Податоците за занимањето на родителите (таткото во семејставата со двајца родители и мајка/татко во оние со еден родител) не откриваат значителни отстапувања што би биле земени предвид како влијание на факторот на занимањето врз посебноста на семејствата на етничките заедници. Родителите се вклучени во различни домени на економскиот систем. Сепак, она што може да се разграничи во добиената емпирска разнородност е процентот на невработеноста. Тој е низок кај припадниците на сите групи. Со оглед на високата стапка на невработеност во земјата, ова отстапување може да се протолкува како факт за влијанието на вработеноста на родителите врз влезот во средното образование.

Табела бр. 8

**ЗАНИМАЊЕ НА ТАТКОТО СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
заним. на таткото	зем- јоде- лци	раб. во прив. сектор	раб. во општ.сек- тор и а.д.	прив. занает. и тргов.	слу- жбе- ници	сопст. голем. прет.	невра- боте- ни	дома- ќинка	дру.	вк.
М	5,92	19,76	35,57	11,26	0,86	9,48	6,71	-	0,39	100
А	9,91	22,84	24,13	15,51	9,05	9,91	5,60	-	3,01	100
Т	-	20,83	33,33	20,83	-	20,83	4,16	-	-	100
Р	-	16,66	44,44	38,88	-	-	-	-	-	100
В	-	10	35	20	5	25	5	-	-	100
О	-	-	62,5	-	12,5	25	-	-	-	100

Табела бр. 9

**ЗАНИМАЊЕТО НА МАЈКАТА ПО ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
заним. на мај- ката	земјо- делци	раб. во пр. сектор	раб. во оп. сектор и А.Д	прив. зана- етчии и трг.	служ- бени- ци	прив. на гол. прет- пријат.	невра- ботен и	дома- ќинка	др.	вку- пно
М	1,90	20,03	27,48	8,01	11,45	6,87	17,55	4,58	2,09	100
А	-	2,57	2,14	1,28	4,29	0,42	-	89,27	-	100
Т	-	26,92	3,84	-	-	-	3,84	65,38	3,84	100
Р	-	16,66	16,66	11,11	-	-	-	55,55	-	100
В	-	-	-	57,87	21,05	21,05	-	-	-	100
О	-	-	25	37,5	12,5	25	-	-	-	100

Многу карактеристични се резултатите од анализата на занимањето на жените, односно мајките на припадниците на различните етнички заедници. Во овој контекст можеме да направиме споредба помеѓу занимањето на жените кои и припаѓаат на македонска и влашката заедница со занимањето на жените на припадниците на албанската, турската и ромската заедница. Оваа анализа и споредба, која се темели на претходната табела, ни даде многу карактеристични резултати за занимањето на жените припадници на анкетираниите етнички заедници. Жените кои и припаѓаат на македонската и влашката заедница се жени кои рамноправно со мажите се наоѓаат на пазарот на трудот и се вклучени во сите сегменти на општествениот живот, а со тоа и во обавување на најразлични занимања. Исто така, од анализата може да се констатира дека македонската група има и најголем процент на невработеност (17,55). Што се однесува до втората група на етнички заедници во кои спаѓаат албанската, турската и ромската, можеме да заклучиме според анализата, дека жените се претежно врзани за домот, односно не се вработени, туку се домаќинки. Од оваа група, сепак, ромската жена отстапува со поголемата вработеност од припадничките на двете останати групи.

Од местото на жената на пазарот на трудот може да се извлече заклучок за статусот на жената во семејствата на припадниците на различните заедници, односно да се констатира дека жената во македонското и влашкото семејство има повисок статус, од жената во албанското, турското и ромското семејство.

Споредбата меѓу стапката на вработеноста кај мажите и жените, сепак открива дека потполна изедначеност по полова основа не постои кај ниту една заедница: разликите се само во јачината на предрасудите за тоа каде е местото на жената во општественото живеење. Овие предрасуди се и изворот на разликите во степенот на образованието, кое веќе го коментиравме.

1.1.4 Економскиот статус на семејството

За да го определиме социоекономскиот статус на семејствата на веќе наведените етнички заедници, на анкетираниите ученици им поставивме повеќе прашања што можеме да ги групираме во три групи. Во првата група на прашања, спаѓаат прашањата кои се однесуваат на тоа колку членови од семејството остваруваат приходи, колкави се тие приходи и кои се изворите на овие приходи. Анализата на социоекономскиот статус на родителите на анкетираниите ученици ја оценивме како неопходна со оглед на претпоставката дека овој фактор игра многу значајна улога во процесот на поголемата мотивираност на учениците, за овозможувањето на поголеми материјални можности за образование, како и за постигнување на подобри образовни резултати.

Првото прашање во овој контекст е прашањето за бројот на членовите во семејството кои остваруваат приходи и гласи: Колку членови од Вашето семејство остваруваат приходи? Следните две табели ќе ги дадат конкретните одговори на ова прашање.

Табела бр. 10

БРОЈОТ НА ЧЛЕНОВИ ВО СЕМЕЈСТВОТО КОИ ОСТВАРУВААТ ПРИХОДИ

	N	%
нигу еден	50	6,02
еден	349	42,05
двајца	428	51,57
повеќе	1	0,12
сите	2	0,24
вкупно	830	100

Првата табела ни покажува дека 93,98% од вкупно анкетираните ученици одговорија дека било еден или и двајцата родители во семејството остваруваат приходи а дека само мал број од нив не се во работен однос. Ова во секој случај, пред да поминеме на конкретната анализа на припадниците на етничките заедници и нивните извори на приходи, би можело да биде показател, дека само децата од семејствата што имаат одредени приходи, после завршувањето на задолжителното основно, го продолжуваат своето образование (можеби е ова само одредена претпоставка која одредени идни емпириски истажувања на оваа тема би ја потврдиле).

Табела бр.11

**БРОЈОТ НА ЧЛЕНОВИ ВО СЕМЕЈСТВОТО КОИ ОСТВАРУВААТ ПРИХОДИ СПОРЕД
ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ
структура**

	1	2	3	4	5	6
брј на членови кои остваруваат прих.	нигу еден	еден	двајца	повеќе	сите	вкупно
Македонци	5,33	24,57	69,71	0,19	0,19	100
Албанци	6,43	80,25	12,87	0,42	-	100
Турци	7,69	73,07	19,23	-	-	100
Роми	16,66	44,44	38,88	-	-	100
Власи	10	20	70	-	-	100
Останати	-	25	75	-	-	100

Оваа табела ги потврдува претходно изнесените податоци за вработеноста на жените согласно со нивната етничка припадност:

- Кај повеќе од две третини од македонските и влашките семејства вработени се и двата родитела;
- Кај ромското семејство оваа категорија е помалубројна (нешто повеќе од една третина), но далеку побројна отколку кај останатите две семејства;
- кај албанската и турската заедница доминира висок процент на само еден вработен во семејството, што е разбирливо со оглед на претходно изнесенiot податок дека најголемиот број жени од овие семејства се домаќинки.

Ваквата структура на семејствата ја земамаме како претпоставка дека вклученоста на жените од овие етнички заедници на пазарот на трудот не е резултанта на економските состојби во државата, туку резултанта на традиционалниот карактер на живеење во овие семејства и сфаќањето според кое местото на жената е во домот.

Следното прашање имаше за цел да ја долови матријалната состојба на родителите на анкетираниите ученици: Какви се месечните приходи по член во Вашето семејство?.

Земајќи го во една реална димензија животниот стандард во Република Македонија, добиените податоци ни покажуваат дека скоро 70% од анкетираниите ученици од сите етнички заедници живеат во семејства со релативно солиден, а и висок социоекономски статус, што, секако, има свое влијание врз нивната партиципација во образовните институции од средното образование како и врз постигнувањето на подобри образовни резултати.

Табела бр.12

МЕСЕЧНИТЕ ПРИХОДИ ПО ЧЛЕН ВО СЕМЕЈСТВОТО

	1	2
	N	%
до 3000 ден.	99	11,93
од 3001 до 5000	149	17,95
од 5001 до 7000	187	22,53
од 7001 до 9000	117	14,10
од 9001 до 10000	100	12,05
над 10001	178	21,45
вкупно	830	100

Табела бр. 13

**МЕСЕЧНИТЕ ПРИХОДИТЕ ПО ЧЛЕН ВО СЕМЕЈСТВОТО
структура**

	1	2	3	4	5	6	7
приходи по член од сем.	до 3000 денари	од 3001 до 5000	од 5001 до 7000	од 7001 до 9000	од 9001 до 10000	над 10001	вкупно
Македонци	5,33	16,76	23,42	16,57	14,66	23,23	100
Албанци	26,18	21,03	19,74	9,44	7,29	16,30	100
Турци	11,53	7,69	23,07	19,23	7,69	30,76	100
Роми	27,77	33,33	33,33	5,55	-	-	100
Власи	5	10	25	5	20	35	100
Останати	12,5	25	12,5	12,5	-	37,5	100

Табелата ни открива дека процентот на семејства со многу ниски месечни приходи кај припадниците на македонската и влашката заедница се далеку помалубројни од оние на останатите, кои повторно, можеме да ги рангираме: од нив во најдобра положба се турските семејства, потоа доаѓаат албанските, и на крај, во најлоша состојба се ромските. На другиот пол на континуумот - семејствата со највисоки приходи - доминираат турското и влашкото семејство (останатите, не ги земаме предвид во анализата).

Следното прашање од оваа група на прашања, а кое е во тесна поврзаност со претходните две, гласи: Кои се изворите на приходите во Вашето семејство? Дадените одговори можеме да ги анализираме од следните две табели.

Табела бр. 14

ИЗВОРИТЕ НА ПРИХОДИ ВО СЕМЕЈСТВОТО

	1	2
изворите на приходи во семејството	N	%
од работен однос во јав. прет. или управа	284	34.22
од работен однос и од дополнителна работа	158	19.04
од работа во приватен сектор	351	42.29
сива економија	2	0.24
социјална помош	18	2.17
пензија	11	1.33
други приходи	6	0.72
вкупно	830	100

Табела бр. 15

**ИЗВОРИ НА ПРИХОДИТЕ ВО СЕМЕЈСТВОТА СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6	7	8
извори на при.	од работ. во јав. пр	од работ. и доп. ра.	од раб. во пр. се.	сива економ.	социјал-на пом.	пенз.	други приход.	вкуп.
М	43,80	14,28	37,90	0,19	1,33	1,71	0,76	100
А	14,16	30,47	51,07	-	3,86	-	0,42	100
Т	11,53	30,76	46,15	-	7,69	3,84	-	100
Р	22,22	22,22	50	5,55	-	-	-	100
В	35	-	55	-	-	5	5	100
О	87,5	-	12,5	-	-	-	-	100

Првата табела многу прецизно ни покажува дека родителите на анкетираниите ученици, своите извори на приходи претежно ги црпат од работа во јавни претпријатија и од работа во приватен сектор, но значајно место во обезбедувањето на средства за опстанок има и дополнителната работа.

Втората табела дава една многу поконкретна анализа на изворите на приходи на родителите на припадниците на различните етнички заедници. Таа покажува дека етничката припадност се покажува како значаен фактор за насоченоста кон двата основни сектори, но таа игра своја улога и во однос на учеството на дополнителната работа во обезбедувањето на егзистенцијата.

Македонските родителите во најголем број се вработени во јавниот сектор, но значителен број од нив се вработени и во приватниот сектор или се занимаваат со приватен бизнис. Дел од вработените во јавниот сектор се занимаваат и со дополнителна работа, со која би си овозможиле задоволителен животен стандард. Од припадниците на етничките заедници поголемо учество во јавниот сектор имаат Власите, но оваа група, сепак, претежно е ангажирана во приватниот сектор.

Припадниците на албанската, турската и ромската група имаат релативно помало учество во јавниот сектор (земен како единствен

извор на приходи), но ако на процентот на учеството во овој сектор се додаде процентот на двојната ангажираност, тогаш нивното заостанување зад македонската група не е поголемо од 15%.

Како што покажува табелата, најголемо учество во приватниот сектор имаат Власите, а по нив доаѓаат: Албанците, Ромите, Турците. Учеството на Македонците во овој сектор е најмало. Овде нивното заостанување во однос на Албанците изнесува 13,17%.

Следните две прашања го дефинираат ставот на испитаниците во однос сопствениот животен стандард и сопствената социјална положба и влегуваат во втората група на прашања.

Првото прашање во овој контекст гласи: Како Вие лично би го определиле животниот стандард на Вашето семејство? Алтернативните одговори беа следните: 1) многу богати; 2) средно богати; 3) ниту богати ниту сиромашни; 4) сиромашни 5) не можам да оценам.

Одговорите на ова прашање во голема мера се совпаѓаат кај сите претставници од анкетираниите ученици од различните етнички заедници, кои одговорија со процент скоро 90% дека им припаѓаат на средно богати семејства, односно му припаѓаат на средниот слој и имаат животен стандард кој им овозможува една нормална егзистенција и аналогно на тоа нормални услови за образование. Ова ни посочува и еден друг факт, а тоа и дека во образованите институции во средното образование, претежно партиципираат ученици кои потекнуваат од семејства со средена егзистенцијална положба без разлика на нивната етничка припадност. Овој заклучок го темелиме на резултатите презентирани во следните две табели:

Табела бр. 16

СТАВОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ЖИВОТНИОТ СТАНДАРД НА НИВНИТЕ СЕМЕЈСТВА

	1	2
ставот за живот. стндард	N	%
многу богати	4	0,48
средно богати	742	89,40
ниту богати ниту сиром.	1	0,12
сиромашни	74	8,92
не можам да оценам	9	1,08
вкупно	830	100

Табела бр. 17

СТАВОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ЖИВОТНИОТ СТАНДАРД НА НИВНИТЕ СЕМЕЈСТВА ПО ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ структура

	1	2	3	4	5	6
ставот за животниот стандард	многу богати	Средно богати	ниту богати ни сиромашни	сиромашни	не можам да оценам	вкупно
Македонци	0,38	91,42	0,19	6,47	1,52	100
Албанци	0,85	87,12	-	11,58	0,42	100
Турци	-	88,46	-	11,53	-	100
Роми	-	61,46	-	38,88	-	100
Власи	-	90	-	10	-	100
Останати	-	87,5	-	12,5	-	100

Последната табела, сепак, открива дека во малиот процент на оние што се чувствуваат сиромашни поголемо е учеството на припадниците на етничките заедници во однос на македонската заедница, а најголемо е учеството на припадниците на ромската заедница.

Второто прашање во овој контекст гласи: Како вие ја оценувата сопствената социјална полжба? Алтернативните одговори беа следните: 1) многу ниска; 2) ниска; 3) средна; 4) висока; 5) многу висока; 6) не можам да проценам.

Одговорите во голема мера ја покажаа компатибилноста со одговорите на претходното прашање, односно и во овој случај имаме слични ставови на испитаниците кои во најголем случај својата

сопствена социјална положба ја оцениле како средна, само со исклучок на припадниците на ромската заедница, кај која испитаниците во овој случај се изјаснија во поголема мера дека и припаѓаат на ниската класа (слој). Од друга страна, рангот на оние што се чувствуваат припадници на високата класа е: Власи, Турци, Македонци, Албанци. Бројот на оние што се чувствуваат припадници на многу високата класа е многу мал, но за одбележување е дека во него далеку поголемо е процентуалното учество на припадниците на албанската заедница во однос на припадниците на македонската.

Табела бр. 18

СТАВОТ НА ИСПИТАНИЦИТЕ ЗА СОЦИЈАЛНАТА ПОЛОЖБА НА СВОЕТО СЕМЕЈСТВО

	1	2
ставот за сопствена социјална положба	N	%
многу ниска	6	0,72
ниска	116	13,98
средна	553	66,63
висока	143	17,23
многу висока	3	0,36
не можам да оценам	9	1,08
вкупно	830	100

Табела бр. 19

СТАВОТ НА ИСПИТАНИЦИТЕ ЗА СОЦИЈАЛНАТА ПОЛЖБА НА СЕМЕЈСТВОТО СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6	7
ставот на ис. за сопст. соп. социјал. пол.	многу ниска	ниска	средна	висока	многу висока	не можам да проценам	вкупно
Македонци	0,57	10,47	66,85	20,57	0,19	1,33	100
Албанци	0,85	17,16	70,38	9,87	0,85	0,85	100
Турци	3,86	11,53	61,53	23,07	-	-	100
Роми	-	61,53	38,88	-	-	-	100
Власи	-	25	45	30	-	-	100
Останати	-	25	75	-	-	-	100

Согледувајќи ги овие реални факти не можеме, а да не заклучиме дека децата кои потекнуваат од семејства со повисок и среден социјален статус имаат значително поголем опфат во средното образование, што посредно ни покажува огромно влијание на социоекономскиот статус за поголема партиципација на децата во образовниот систем, а аналогно на тоа и за постигнување на подобри образовни резултати. Ако ја исклучиме македонската мнозинска заедница чија присутност во средното образование е толку голема што го минимизира влијанието на социоекономскиот фактор, можеме да заклучиме дека во образовните институции на Република Македонија своето место најповеќе го наоѓаат децата од повисоките слоеви на припадниците на останатите етнички заедници. Овој фактор остварува соодветно влијание и врз постигнувањето на образовни резултати.

Следната група на прашања се однесуваат на станбениот проблем на анкетираниите ученици, односно дали го имаат решено стамбеното прашање, како се тие задоволни во тој поглед и какви просторно-технички услови за учење имаат, што во секој случај своја рефлексивност има врз постигнувањето на подобри образовни резултати.

Прашањата во тој контекст ги поделивме во два блока на прашања, прашања што се однесуваат на станбените услови на живеење, и прашања што се однесуваат на просторно-техничките услови за учење и постигнувањето на подобри образовни резултати.

Првото прашање од првиот блок се однесува на тоа дали го имаат решено стамбеното прашање, односно каде живеат. Одговорите покажаа дека скоро сите испитаници, односно нивните родители го имаат решено стамбеното прашање и дека скоро 99% од нив живеат во сопствена куќа или стан, што во голема мера зборува за нивниот социјален статус. Во прилог на ваквиот став одат и конкретните податоци дадени во следните две табели.

Табела бр. 20

МЕСТО НА ЖИВЕЕЊЕ НА РОДИТЕЛИТЕ НА ИСПИТАНИЦИТЕ

	1	2
живеете во:	N	%
стан-сопствен	187	22,53
стан-изнајмен	5	0,60
куќа-сопствена	636	76,63
куќа-изнајмена	3	0,24
вкупно	830	100

Табела бр. 21

**МЕСТОТО НА ЖИВЕЕЊЕ НА РОДИТЕЛИТЕ НА ИСПИТАНИЦИТЕ
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ**

структура

	1	2	3	4	5
живеете во	стан-сопствен	стан-изнајмен	куќа-сопствена	куќа-изнајме.	вкупно
Македонци	26,66	0,57	72,76	-	100
Албанци	12,01	0,42	86,69	0,85	100
Турци	7,69	-	92,30	-	100
Роми	22,22	5,55	72,22	-	100
Власи	35	-	65	-	100
Останати	75	-	25	-	100

Следното прашање од тој блок на прашања, а кое е во контекст на претходното гласи: Колку Вие сте задоволни од вашите станбени услови? Алтернативните одговори беа: 1) многу задоволен; 2) задоволен; 3) незадоволен.

Одговорите ни покажаа една голема компатибилност со одговорите добиени на претходното прашање, односно многу јасно ни покажаа дека скоро сите анкетирани кои имаат сопствен стан или куќа (а тие се над 90%) едновременно се задоволни од станбените услови во кои живеат, а кое што се констатира од следните табели. Сепак, како што покажува табела бр. 21, една четвртина од припадниците на албанската и влашката заедница не се задоволни од своите станбени услови. Овој процент кај претставниците на ромската заедница е скоро двојно поголем.

Табела бр.22

СТАВ ЗА ЗАДОВОЛСТВОТО ОД СТАНБЕНИТЕ УСЛОВИ НА ИСПИТАНИЦИТЕ

	1	2
став за станбените услови	N	%
многу задоволен	166	20,02
задоволен	540	65,02
незадоволен	124	14,96
вкупно	830	100

Табела бр. 23

СТАВ ЗА ЗАДОВОЛСТВОТО ОД СТАНБЕНИТЕ УСЛОВИ НА ИСПИТАНИЦИТЕ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4
ставот за станб. услови	многу задоволен	задоволен	незадоволен	вкупно
Македонци	20	70,47	9,52	100
Албанци	19,31	55,36	25,32	100
Турци	26,92	65,38	7,69	100
Роми	-	55,55	44,44	100
Власи	30	45	25	100
Останати	37,5	62,5	-	100

Вториот блок на прашања од оваа група на прашања се однесуваат на просторно-техничките услови за учење и нивното можно влијание врз постигнувањето на подобри образовни резултати. Во тој контекст се поставени две прашања што многу кореспондираат едно со друго и конкретно се однесуваат на фактот какви просторни услови за учење имаат испитаниците и колку се задоволни од нив. Одговорите ни покажаа дека над 75% од испитаниците се изјаснија дека имат задоволителни просторни услови за учење и дека се задоволни од техничките услови за учење кои ги имаат. Следните табели сето ова многу појасно ќе го презентираат.

Табела бр. 24

СТАВ НА ИСПИТАНИЦИТЕ ЗА ПРОСТОРНИТЕ УСЛОВИ ЗА УЧЕЊЕ СО КОИ РАСПОЛАГААТ

	1	2
просторни услови за учење на испитаниците	N	%
немам посебно за учење	194	23,37
имам дел од заедничка просторија	131	15,78
имам посебно место за учење	505	60,84
вкупно:	830	100

Табела бр. 25

**СТАВ НА ИСПИТАНИЦИТЕ ЗА ПРОСТОРНИТЕ УСЛОВИ ЗА УЧЕЊЕ СО КОИ РАСПОЛАГААТ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4
просторни ус. за учење на испитаниц.	немам посебно место за учење	имам дел од заедничка просторија	имам посебно место за учење	вкупно
Македонци	16,38	12,57	71,04	100
Албанци	35,19	23,17	41,63	100
Турци	34,61	7,69	57,69	100
Роми	66,66	11,11	22,22	100
Власи	15	35	50	100
Останати	25	-	75	100

Првата табела во целина ни дава една јасна слика дека поголем број од испитаниците се изјасниле дека или имаат посебно место за учење или дел од заедничка просторија, а само 23,37% се изјасниле дека немаат задоволителни услови за учење, што од овие, а и од другите веќе изнесени факти, можеме да претпоставиме дека поголема проодност на ученици од основното во средното образование имаат учениците од семејствата со повисок социоекономски статус.

Втората табела ни го открива влијанието на етничкиот фактор, што се покажува како значително. Имено, учениците Македонци и Власи во најголем процент имаат обезбедено свое посебно место за учење, или барем дел од заедничка просторија. Такви услови имаат далеку помал процент од учениците Албанци и Турци, а неспоредливо помал учениците Роми. Овие податоци во голема мера кореспондираат со ставот за општото задоволство од станбените услови.

Второ прашање од овој блок, во голема мера го надополнува претходното прашање, а се однесува на личните ставови на испитаниците за тоа колку тие се задоволни од сопствените технички услови за учење. Од следните две табели можеме доста прецизно да ги објасниме нивните ставови во овој поглед.

Табела бр. 26

СТАВ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ТОА КОЛКУ ТИЕ СЕ ЗАДОВОЛНИ СО НИВНИТЕ ТЕХНИЧКИ УСЛОВИ ЗА УЧЕЊЕ

	1	2
задоволството со техни. услови за учење	N	%
многу задоволен	127	15,30
задоволен	524	63,13
незадоволен	179	21,57
вкупно:	830	100

Табела бр. 27

СТАВ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ТОА КОЛКУ ТИЕ СЕ ЗАДОВОЛНИ ОД ТЕХНИЧКИТЕ УСЛОВИ ЗА УЧЕЊЕ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4
задоволството од техничките услови за учење	многу задоволен	задоволен	незадоволен	вкупно
Македонци	15,80	66,85	17,33	100
Албанци	14,59	55,36	30,04	100
Турци	19,23	69,23	11,53	100
Роми	-	50	50	100
Власи	25	15	60	100
Останати	12,5	62,5	25	100

Анализата на одговорите на овие прашања ни покажа дека во задоволителен процент сите етнички заедници се изјаснија дека се задоволни од техничките услови за учење со кои располагаат. Сепак, забележително е незадоволството на Ромите и Албанците. Овде изненадува високиот процент на незадоволство кај претставниците на влашката заедница.

Третото прашање во овј контекст ни дава податоци за конкретните технички услови со кои располагаат испитаниците, кои во

одредена мера отстапуваат од претходно наведените ставови на испитаниците во кои тие во поголем број до нив се изјаснија дека се задоволни од техничките услови за учење. Одговорите на ова прашање откриваат дека дури 46,87% од испитаниците не располагаат со технички помагала за учење.

Табела бр. 28

ТЕХНИЧКИТЕ УСЛОВИ СО КОИ РАСПОЛАГААТ ИСПИТАНИЦИТЕ

	1	2
технички услови за учење на испитаниците	N	%
сопствена библиотека	65	7,83
кабловска-сателитска телевизија	153	18,43
компјутер	214	25,78
имам други технички помагала	9	1,08
немам технички помагала за учење	389	46,87
вкупно	830	100

Табела. бр 29

**ТЕХНИЧКИТЕ УСЛОВИ ЗА УЧЕЊЕ НА ИСПИТАНИЦИТЕ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
технички услови за учење	сопствена библиотека	каб-сател. телевизија	компјутер	имам др. тех. помаг.	немам тех. помагала	вкуп.
Македонски	8,38	22,47	27,04	1,52	40,57	100
Албански	8,58	8,58	24,03	-	58,79	100
Турски	-	23,07	34,61	-	42,30	100
Ромски	-	16,66	-	-	83,33	100
Влашки	5	20	30	-	40	100
Останати	-	25	12,5	12,5	50	100

Анализата на втората табела ни дава до знаење дека освен припадниците на ромската заедница кои во огромен процент се изјаснија дека немаат никакви технички помагала за учење, кај останатите припадници од останатите етнички заедници процентот на немање технички помагала за учење е некаде приближен кај сите, над 40%.

1.1.5 Опфат на децата од семејството во школскиот систем

Големите културни разлики во однос на образованието на женските деца не наведоа да поставиме едно прашање што се однесува на школувањето на сите деца од семејството. Прашањето беше поставено индиректно: Колку деца од вашето семејство што се на школска возраст се школуваат? Добиените одговори значително отстапуваат од очекувањата дека етничката припадност (во која е вклучен и елементот на религиската припадност) ќе игра одредена улога во опфатот на женските деца во средното образование. Имено, во испитуваните семејства сите деца што се на школска возраст се школуваат. Само во 5 (0,60%) албански семејства е забележана ситуација да се школуваат само машките деца.

1.1.6 Традиционалното и современото семејство: етничката припадност и типот на семејството

Во блокот прашања преку кои се настојуваше да се стекне претстава за карактеристиките на семејството по етничка основа беше поставено и едно конвенционално прашање кое се однесува на структурата на моќта во семејството. На прашањето: кој ги донесува значајните одлуки во вашето семејство, добени се овие одговори:

Табела бр. 30

ДОНЕСУВАЊЕ НА ЗНАЧАЈНИТЕ ОДЛУКИ ВО СЕМЕЈСТВОТО СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
кој ги донесува значајните одлуки во семејството	таткото	мајката	таткото и мајката заедно	децата	сите заедно	вкупно
Македонци	8,57	0,95	50,09	-	40,38	100
Албанци	83,69	0,85	13,30	-	2,14	100
Турци	76,92	3,84	3,84	-	15,38	100
Роми	38,88	-	61,11	-	-	100
Останати	-	-	50	-	50	100

Одговорите нагледно го откриваат влијанието на религијата во задржувањето на традиционалната семејна структура. Кај две групи со доминантно исламска религиска припадност забележителна е улогата на таткото во донесувањето на одлуките. Од доминантно муслиманските групи единствено ромската популација манифестира значајно поместување во насоката на егалитарноста. Нагласено опстојување на традиционалниот модел открива албанската популација. Од друга страна, егалитарноста е карактеристика на македонското, влашкото и семејствата на останатите групи.

Врз основа на претходно изнесените податоци во претходната табела, како и врз основа на претходно направената анализа, можеме да дадеме една условна класификација за моделот на семејствата во Република Македонија карактеристични за етничките заедници опфатени во ова истражување. Во тој контекст семејствата во Република Македонија ги класифициравме како: *традиционално семејство* (*патријархално*) и *современо семејство* (*демократско*)

Традиционалното семејство го определивме како семејство кое го карактеризира по правило статус на жената кој е инфериорен во однос на мажот, каде таткото на семејството во крајна линија го има последниот збор за суштинските прашања во врска со децата, нивното школување, па дури и за нивните идни семејни односи, со други зборови, тоа е семејство во кое таткото бара и добива целосна покорност од другите членови на семејството, односно, односите меѓу таткото и останатите членови на семејството се изразито хиерархиски, со надредена положба на таткото и подредена на жената и децата.

Современото семејство го определивме како семејство кое го карактеризира принципот на рамноправност на мажот и жената во семејството, со соодветни последици врз положбата на децата во семејните односи и кои се повеќе стануваат фундамент на семејната форма во новите историски услови, добивајќи широка правна, но уште

повеќе општо-општествена и морална потврда. Во ова семејство детето се учи да не биде објект, туку субјект кој активно ќе учествува во градењето на својата иднина со останатите членови на семејството, се учи на одредени обврски, односно се учи да биде одговорна личност. Во ова семејство една од најзначајните елементи ќе биде љубовта на родителите кон детето и нивната целосна рамноправност во воспитувањето на детето.

Анализирајќи ги карактеристиките на семејствата на етничките заедници кои се опфатени во оваа анализа констатиравме дека семејствата на македонската и влашката заедница во поголем процент ги имаат карактеристиките на вистинскиот тип на семејство, односно на современото (демократско) семејство, додека семејствата на албанската и турската заедница ги имаат во поголем процент карактеристиките на вториот тип на семејства, односно на традиционалното (патријархално) семејство.

Што се однесува до карактеристиките на семејствата на ромската заедница, и покрај добиените резултати од истражувањето кои зборуваат дека нивните семејства го добиваат обликот на современото, нивните семејства без никава сопствена тенденциозност, не можеме да ги ставиме ниту во групата на современи ниту во групата на традиционални, пред се поради малиот опфат на испитаници од ромската заедница. Овој опфат, сам по себе зборува и за нивната помала опфатеност и проодност во средното образование, а и за веќе изнесениот факт дека пред се само децата кои потекнуваат од семејства со повисок социјален статус се присутни во средното образование. Познавајќи ја фактичката состојба на теренот со положбата на припадниците на ромската задница, нивната економска положба и нивниот однос кон децата (кои во најголем случај се препуштени сами на себе, иако не сите) па и нивниот статус во сите сегменти на јавното живеење во Република Македонија, можеме да констатираме дека не сме во состојба да

профилираме еден посебен тип на семејство кое во права смисла на зборот би одговарало за припадниците на ромската етничка заедница, а нити пак би можеле во целина да ги вклопиме во веќе дадената класификација. На крајот на оваа анализа на ромското семејство би можеле да дадеме една условна определба без никаква намера да бидат навредени и повредени нечии чувства, дека нивните семејства имаат карактеристики на семејства со слаба организација и без јасно дефинирани правила, што кажано со прави зборови секој во него, вклучувајќи ги и децата, може да прави што сака.

2. СЕМЕЈСТВОТО: ОДНОСОТ КОН ОБРАЗОВАНИЕТО

Појасна слика за разликите во семејната клима како фактор што влијае врз образованието, откриваат одговорите на еден блок прашања кој се однесуваат на вклученоста на родителите во нештата поврзани со образованието на нивните деца. Прашањата ќе ги анализираме согласно со редот по кој се поставени во анкетниот прашалник.

Прашање: Што мислат вашите родители за образованието? Ова прашање вклучуваше неколку модалитети, дефинирани согласно со целта по индиректен пат да се дојде до одговорот за генералниот став на родителите кон образованието.

Табела бр. 31

СТАВ НА РОДИТЕЛИТЕ КОН ОБРАЗОВАНИЕТО НА НИВНИТЕ ДЕЦА
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5
ставот на родителите за образованието	мислат дека е неопходно и стимулираат во тој правец	оставаат на самите нас	мислат дека треба да се образуваме и да работиме	не покажу. интерес, мислат да работиме	вкупно
Македонци	56,95	7,80	35,23	-	100
Албанци	19,74	11,58	64,37	4,29	100
Турци	11,53	19,23	69,23	-	100
Роми	11,11	5,55	77,77	5,55	100
Бласи	60	-	40	-	100
Останати	62,5	12,5	25	-	100

Табеларно претставените податоци јасно откриваат подвоеност во две групи. Во едната група влегуваат родителите со албанска, турска и ромска припадност: за нив образованието е само една од активностите на

децата: нивна должност е да работат паралелно со школувањето. Во другата група влегуваат македонските, влашките и останатите родители: за нив неопходно е образованието, а паралелната работа не е толку битна. Во рамките на втората група, сепак, би требало да се истакне поголемата процентуална застапеност на родителите Власи од оние што се Македонци, за потребата од работна вклученост на децата-ученици.

Она што во врска со одговорите на ова прашање треба да се истакне како елемент што барем донекаде ги приближува групите е релативно малиот процент на одговори на алтернативата на родителската незаинтересираност. Сепак, и овде се видливи преходно разграничените варијации.

Второто прашање кое во одредена мера е во контекст на претходното, а преку кое треба да го утврдиме влијанието на родителите за формирање на одредени ставови на сопствените деца а кои се однесуваат на давањето предност само на образованието или само на работата или и на едното и на другото гласеше: Што мислите вие за образованието? Ова прашање ги вклучуваше модалитетите кои се идентични со оние на претходното прашање, само што сега целта беше да се утврдат ставовита на самите ученици во овој поглед, од каде би можеле да го согледаме и нивното влијание на тој план.

Табела бр. 32

**СТАВОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО
структура**

	1	2
ставот на учениците за образованието	N	%
мислам дека ми е на прво место	442	53,32
мислам дека треба да се образувам и да работам	311	37,52
оставам на родителите да одлучат за тоа	54	6,51
сеедно ми е за образован., на прво место ми е работата	23	2,65
вкупно	830	100

Анализата на податоците во глобални рамки на анкетираниите ученици ни покажува дека кај учениците преовладува ставот дека на прво место им е образованието, а потоа останатите алтернативи. Но, овој заклучок е производ во прев ред на искажувањето на припадниците на македонската заедница кои имаат доминантното учество во примерокот на истражувањето.

Табела бр. 33

СТАВОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ

	1	2	3	4	5	6
ставот на учениците за образованието	М	А	Т	Р	В	О
мислам дека е неопходно и на прво место ми е	66,09	29,18	30,76	16,66	60	50
мислам дека треба да се образувам и да работам	29,90	51,07	46,15	61,11	40	50
оставам на родителите да олучат за мене	1,90	16,30	15,38	16,66	-	-
сеедно ми е за образован. на прво место ми е раб.	2,09	3,43	7,69	5,55	-	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

Конкретната анализа на податоците дадени во табелата ни даваат такви податоци кој покажуваат дека само кај припадниците на македонската и на влашката зедница на прво место им е образованието а потоа и образованието и работата, додека кај припадниците на албанската, турската и ромската заедница преовладува ставот дека на прво место им работата, а после образованието.

Овие ставови, согледани во етнички контекст, кореспондираат со ставовите на родителите по ова прашање, како и со големината на семејствата. Имено, поголемото семејство кај припадниците на албанската, ромската и турската група бара и поголема работна ангажираност на децата околу егзистенцијалните прашања.

Вклученоста на родителите во проблемите на образованието на нивните деца, како и контролата врз него, беше истражувана преку две

прашања. Првото од нив се однесува на посетеноста на родителските состаноци, а второто директно на контролата врз учењето.

Табела бр. 34

**ДАЛИ РОДИТЕЛИТЕ ОДАТ НА РОДИТЕЛСКИ СРЕЌАВАЊА
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4
посетеноста на родителите на родител. среќавања	Не	Да	Понекогаш	Вкупно
Македонци	1,90	82,66	15,42	100
Албанци	9,87	57,93	32,18	100
Турци	3,84	53,84	42,30	100
Роми	-	33,33	66,66	100
Власи	-	75	25	100
Останати	-	62,5	37,5	100

Како што покажуваат податоците од табелата најголем интерес за родителските состаноци покажуваат родителите Македонци, а најголемо отсуство родителите Албанци.

Прашање: Дали вашите родители ве контролираат во учењето? Одговорите на ова прашање кореспондираат со одговорите на претходното прашање. Потполното отсуство на контрола е инцидентно, но постојат забележителни варијации во степенот на контролата. Така, ромските родители само понекогаш ги контролираат децата, а таков е односот и на повеќе од полвината од албанските родители и нешто помалку од половината на турските родители. За разлика од ова две третини од учениците-Македонци се редовно контролирани. Кај учениците Власи и останати оваа контрола е уште поголема.

Табела бр. 35

**ДАЛИ РОДИТЕЛИТЕ ГИ КОНТРОЛИРААТ И МОТИВИРААТ ЗА УЧЕЊЕ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4
дали родителите ги контролираат и мотивираат децата на учење	Не	Да	Понекогаш	Вкупно
Македонци	4,76	65,33	29,90	100
Албанци	6	39,91	54,07	100
Турци	7,69	50	42,30	100
Роми	-	-	100	100
Власи	-	85	15	100
Останати	-	75	25	100

3. УСПЕХОТ ВО УЧИЛИШТЕТО: ВЛИЈАНИЕТО НА ЕТНИЧКИОТ ФАКТОР

Успехот на учениците во текот на школувањето беше истражуван преку блок прашања, со чија помош се настојуваше да се открие динамиката на успехот и разликите во просечниот успех по етничка основа.

Одговорите на прашањето: со каков успех го завршивте основното образование, откриваат големи разлики по етничка основа. Бројот на учениците со македонска припадност што основното образование го завршиле со одличен успех е скоро двапати поголем од оној на учениците со албанска припадност. Учениците со влашка припадност имаат успех што е малку послаб од оној на учениците Македонци, додека оној на учениците со турска припадност е нешто подобар од оној на учениците Албанци. Во однос на успехот најлошо стојат учениците од ромско потекло: кај нив одличниот успех е инцидентен, додека најголема фреквенција имаа добриот успех. Од друга страна, тие се единствената група од истражуваната популација што има случаи на полагање во последната година на основното образование.

Табела бр. 36

УСПЕХОТ СО КОЈ ГО ЗАВРШИЛЕ ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ УЧЕНИЦИТЕ ПО ЕТНИЧКА ОСНОВА
структура

	1	2	3	4	5	6
успехот од основ.	одличен	многу добар	добар	доволен	бев на полагање	вкупно
Македонци	77,09	16,19	8,95	0,76	-	100
Албанци	38,62	34,33	24,46	2,57	-	100
Турци	38,46	42,30	19,23	-	-	100
Роми	5,55	16,66	55,55	11,11	-	100
Власи	60	20	20	-	-	100
Останати	62,5	25	12,5	-	-	100

Со оглед на тоа што во нашата средина е востановено убедувањето дека критериумите за оценување се снижуваат во последните години од образованието за да им се дадат поголеми можности на учениците за влез во повисокиот степен на образование, беше поставено и едно дополнително прашање за успехот во претходната учебна година. Добиените резултати покажуваат забележителни разлики.

Табела бр. 37

СО КАКОВ УСПЕХ ЈА ЗАВРШИЛЕ ПРЕТХОДНАТА ГОДИНА УЧЕНИЦИТЕ
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	5	6	7
успехот од прет. година	одличен	многу добар	добар	доволен	бев на полагање	вкупно
Македонци	70,09	16,38	11,04	1,52	0,95	100
Албанци	39,48	32,61	25,32	2,14	0,42	100
Турци	38,84	15,35	42,30	-	3,84	100
Роми	5,55	33,33	38,88	22,212	-	100
Власи	60	10	30	-	-	100
Останати	62,5	-	37,5	-	-	100

Слични резултати даваат и другите прашања од овој блок, кои се однесуваат на просечниот успех во текот на образованието и на повторувањето. Просекот на континуирано одличниот успех на учениците Македонци и Власи е далеку повисок од оној на учениците Албанци и Турци, истото се однесува и за учениците од ромската заедница. Во секој случај, континуираниот успех е понизок од оној на

завршеното основно образование. Отстапувањата се однесуваат, пред се, на повисоките оценки. Тие се најголеми кај македонската и влашката група, а далеку помали кај албанската, турската и ромската.

Во понатамошниот текст поконкретно ќе ги анализираме сите прашања вклучени овој блок на прашања.

Првото прашање од овој блок е прашањето: Дали сте повторувале во текот на своето школување? Конкретните податоци се дадени во следните две табели.

Табела бр. 38

ПОВТОРУВАЊЕТО ВО ТЕКОТ НА ШКОЛУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ

	1	2
пов. на учениците во шк.	N	%
Не	785	94,58
Да	45	5,42
Вкупно	830	100

Дадените податоци во табелата ни покажуваат дека релативно мал број на ученици повторуваат во текот на школувањето, што може да биде последица на влијанието на цел ред фактори, какви што се нивната поголема ангажираност во образовниот процес; ангажираноста на родителите во таа насока; на ангажираноста на наставниците; или пак на некои надворешни влијанија што секогаш доаѓаат до израз на крајот на школската година.

Табела бр. 39

**ПОВТОРУВАЊЕТО ВО ТЕКОТ НА ШКОЛУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	4
пов. во школувањето	Не	Да	Вкупно
Македонци	97,52	2,47	100
Албанци	88,84	11,15	100
Турци	92,30	7,69	100
Роми	83,33	16,66	100
Власи	95	5	100
Останати	-	100	100

Што се однесува до повторувањето на школската година според етничката припадност - тоа е најфреквентно кај ромските ученици (16,66%), а најретко кај македонските (2,47%). Од учениците Албанци повторувал секој десетти (10,30%), Процентот на повторувачите кај турската група е 7,69%, додека кај влашката 5%.

Следното прашање се однесуваше на движењето на успехот во текот на школувањето.

Табела бр. 40

ДВИЖЕЊЕТО НА УСПЕХОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ТЕКОТ НА ШКОЛУВАЊЕТО

	1	2
движењето на успехот во текот на школувањето	N	%
континуирано сум одличен	472	56,94
многу добар	123	14,84
добар	104	12,55
доволен	12	1,45
одам на полагање	3	0,24
различен во раз. години	116	13,99
вкупно	830	100

Анализата на добиените показатели за движењето на успехот на учениците не земајќи ја во предвид нивната етничка припадност, даваат една позитивна слика за постигнатиот успех на испитаниците, кој се гледа од фактот што 71,78% имаат постигнато континуирано одличен или многу добар успех.

Табела бр. 41

ДВИЖЕЊЕТО НА УСПЕХОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ВО ТЕКОТ НА ШКОЛУВАЊЕТО СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
успехот во текот на школувањето	М	А	Т	Р	В	О
континуирано сум одличен	8,57	36,05	38,46	5,55	60	62,5
многу добар	8,38	30,90	15,38	11,11	-	12,5
добар	6,09	27,03	11,53	27,77	-	12,5
доволен	0,57	3,43	-	5,55	-	-
одам на полагање	0,38	-	-	-	-	-
успехот е различен по раз. години	16	2,57	34,61	50	40	12,5
вкупно:	100	100	100	100	100	100

Анализата на податоците за движењето на успехот на учениците во текот на школувањето според етничката припадност дадени во претходната табела, ни покажуваат дека најдобри резултати во текот на школувањето покажуваат учениците од македонската и влашката заедница, а послаби припадниците од албанската, турската и најслаби од ромската заедница.

Ставот на учениците за позадината на својот успех во учењето беше откриен преку едно прашање со дефинирани модалитети: јазикот на школувањето, наставните содржини, несебичната помош на родителите, помош на наставниците, резултат на сопствено ангажирање. Добиените одговори откриваат дека наставните содржини имаат многу мала улога за постигнатиот успех. Јазикот на образованието има одредено значење за учениците Албанци (16,32%), но е сосема небитен за сите останати. Помошта од наставниците има умерено влијание (просекот за сите категории ученици изнесува 17,38%, над него се учениците Албанци (20,40%) и Турци (30%), додека под него учениците Македонци (16,52%) и Власи (8,33%).

Вистинските разлики во одговорите по етничка основа се однесуваат на улогата на родителите во постигнувањето на успехот, како и на сопственото ангажирање на овој план.

Родителската грижа за успехот и учество во неговото постигнување е најголема кај учениците Власи - дури 83,33% од нив својот успех го поврзуваат со оваа грижа. Нешто помала е фреквенцијата на овој модалитет кај македонските ученици (68,87%), уште помала кај турските (50%), најмала кај албанските (34,69%). Овие одговори даваат делумно објаснување на претходно презентирани податоци за расчекорот меѓу континуираниот успех и успехот од последната година на основното образование. Се чини, албанските родители се оние што вршат најмало влијание врз наставниците за корекција на резултатите во годините на премин.

Како што може да се претпостави на основа на претходно наведените податоци, сопствениот придонес во постигнувањето на успехот е најголем кај албанските ученици (27,55%), а најмал кај влашките (8,33%). Учениците од турската група се поблиску до првите (20%), а на македонската до вторите (13,77%). Ромската група на ова прашање не дала одговор. Сепак, за поправањето на оценките на крајот на годината македонските ученици најмногу го истакнуваат својот сопствен придонес. Спротивно на нив, ромските ученици за тоа ги сметаат заслужни пред се своите наставници. Во овј контекст се и следните две табели.

Табела бр. 42

ПРИЧИНИ ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ НА КОНТИНУИРАНО ОДЛИЧЕН УСПЕХ

	1	2
причините за постигнување на конт. одличен успех	N	%
несебична помош на родителите	303	61,96
јазикот на кој се школувате	19	3,89
наставните содржини	2	0,41
помош од наставниците	85	17,38
помош од пријателите и другарите	-	-
резултат на сопственото ангажирање	85	16,36
вкупно	489	100

Табела бр. 43

ПРИЧИНИТЕ ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ НА КОНТИНУИРАНО ОДЛИЧЕН УСПЕХ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
причините за постиг. на кон. одличен усп.	М	А	Т	Р	В	О
помош на родителите	8,87	34,69	50	-	83,33	80
јазикот на кој се школувате	0,57	16,32	-	-	-	20
наставите содржини	0,27	1,02	-	-	-	-
помош на наставниците	6,52	20,40	30	100	8,33	-
помош од пријателите и другарите	-	-	-	-	-	-
резултат на сопственото ангажирање	3,77	27,55	20	-	8,33	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

Во едно дополнително прашање директно е воведен модалитетот на протекционизмот и добиените одговори од страна на сите ученици говорат за неговата маргиналност. Само 0,72% од учениците признаваат дека тој има свое влијание врз нивниот номинален успех.

Едно прашање е упатено до учениците што континуирано имаат слаб успех и се однесува на причините за оваа неуспешност. Одговорите, како што покажува табелата, откриваат одредена улога на родителите на овој план. Но неуспехот, пред се, се должи на личната незаинтересираност на самите ученици за образование.

Табела бр 44

ПРИЧИНИТЕ ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ НА КОНТИНУИРАНО СЛАБ ИЛИ ПРОМЕНЛИВ УСПЕХ

	1	2
причините за постигнување слаб или променлив успех	N	%
односот на родителите кон учениците	90	26,39
нивната незаинтересираност за образовни резултати	60	17,59
просторно-техничките услови за учење	24	6,67
јазикот на кој се изведува наставата	8	2,22
наставните содржини	26	7,62
наставниците	25	6,94
личната незаинтересираност за образование	108	30
вкупно	341	100

Табела бр 45

**ПРИЧИНИТЕ ЗА ПОСТИГНУВАЊЕТО НА СЛАБ ИЛИ ПРОМЕНЛИВ УСПЕХ
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
причините за постиг. слаб или променлив успех	M	A	T	P	B	O
односот на родителите кон учениците	27,77	31,85	31,25	17,64	12,5	-
незаинтересираноста за постиг. образовни рез.	10,49	34,07	-	11,76	-	-
просторно-техничките услови за учење	3,08	8,14	-	5,88	-	-
јазикот на кој се изведува наставата	-	5,18	6,25	-	-	-
наставните содржини	12,96	0,74	25	-	37,5	66,66
наставниците	10,49	3,70	6,25	5,88	12,5	-
личната незаинтересираност за образование	35,18	16,29	31,25	58,82	12,5	33,33
вкупно:	100	100	100	100	100	100

Едно дополнително прашање беше поставено со цел да се утврдат влијанијата на конкретни фактори врз подобрувањето на успехот на учениците, во случаите на слаб или променлив успех во текот на школската година, а негово подобрување на крајот од годината. Прашањето гласеше: Ако имате променлив успех во текот на учебната година и во текот на школувањето, а на крајот успевате да го поправите, тоа е резултат на: 1) сопствено залагање; 2) на огромна помош од родителите; 3) на несебична помош на наставниците; 4) на протекционизам; 5) друго. Претходно изнесената констатација ја потврдија и одговорите на учениците дадени во следните две табели.

Табела бр. 46

**ПРОМЕНЛИВОСТА НА УСПЕХОТ ВО ТЕКОТ НА УЧЕБНАТА ГОДИНА И
ВО ТЕКОТ НА ШКОЛУВАЊЕТО**

	1	3
променливост на успех во текот на школувањето	N	%
сопствено залагање	664	80,10
на огромна помош од родителите	21	2,53
на несебична помош на наставниците	140	16,89
на протекционизам	5	0,72
вкупно	830	100

Табела бр. 47

**ПРОМЕНЛИВОСТА НА УСПЕХОТ ВО ТЕКОТ НА УЧЕБНАТА ГОДИНА И
ВО ТЕКОТ НА ШКОЛУВАЊЕТО
структура**

	1	2	3	4	5	6
променливоста на усп. во тек. на школув.	M	A	T	P	B	O
сопственото залагање	92,76	59,22	57,69	16,66	80	2,5
на огромна помош од родителите	0,76	6	-	-	15	-
на несебична помош од наставниците	6,28	33,90	38,46	83,33	5	25
на протекционизам	0,13	0,42	3,84	-	-	12,5
вкупно	100	100	100	100	100	100

4. ЈАЗИКОТ И УСПЕХОТ ВО УЧЕЊЕТО

Влијанието на јазикот, на кој се изведува наставата, врз успехот во учењето се настојуваше да се открие преку две прашања. Едното од нив е: Дали јазикот на кој ја следите наставата влијае врз вашето постигнување на подобри резултати? Според очекувањата, учениците Албанци и Македонци, чие образование се изведува на нивниот мајчин јазик, високо позитивно го оценуваат ова влијание. Затоа овде ќе се задржиме на одговорите на оние ученици чиј мајчин јазик не е застапен во образованието. Според сите три категории ученици (Власи, Турци, Роми) што своето образование го остваруваат на македонски јазик, влијанието на јазикот не е од суштествено значење. Две третини од овие ученици се изјасниле дека јазикот нема влијание врз нивниот успех (со тоа што одговорите на влашката група се категорични, додека на другите две вклучуваат и поумерена варијанта (не и делумно). Ова канстатација многу пластично е прикажана во следната табела.

Табела бр.48

КОЛКАВО Е ВЛИЈАНИЕТО НА ЈАЗИКОТ НА КОЈ СЕ СЛЕДИ НАСТАВАТА ВРЗ ПОСТИГНУВАЊЕТО НА ПОДОБРИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ ПО ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4
јазикот како фактор за постигнување на подобри образовни резулт.	Не	Да	Делумно	Вкупно
Македонци	2,47	95,23	2,28	100
Албанци	8,58	87,55	3,86	100
Турци	53,84	34,61	11,53	100
Роми	44,44	33,33	22,22	100
Власи	65	35	-	100
Останати	37,5	62,5	-	100

Одговорите на прашањето на кој јазик треба да го следат понатамошното образование (средно и високо) кореспондираат со оние добиени во контекст на претходното прашање. За албанските и македонските ученици е битно нивното понатамошно образование да се одвива на мајчиниот јазик. Турците, Ромите и Власите не го сугерираат својот мајчин јазик како јазик на образованието, но очекуваат тој да добие свое место покрај македонскиот во образовниот процес. Ова го покажува и следната табела.

Табела бр. 49

**СТАВОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ЈАЗИКОТ НА КОЈ ТРЕБА ДА ГО СЛЕДАТ СРЕДНОТО И ВИСОКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ПО ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5
средното и висо. образование треба да се следи	исклучиво на сопствениот мај. јазик	на соп. јазик и на македон. јазик	сеедно ми е	без одговр	вкупно
Македонски	98,85	-	0,19	0,95	100
Албански	89,69	4,42	2,14	3,43	100
Турски	3,84	69,23	15,38	11,53	100
Ромски	5,55	83,33	11,11	-	100
Влашки	10	90	-	-	100
Останати	62,5	37,5	-	-	100

5. РЕЛИГИОЗНОСТА И УСПЕХОТ ВО УЧЕЊЕТО

Со оглед обемноста на прашалникот и потребата да им се даде поголем простор на прашањата што се поврзани со основната цел на истражувањето, не бевме во состојба да одвоиме поголем простор за испитување на религиозноста на учениците и нивните родители. Во врска со религиозноста беа поставени само две прашања кои се однесуваа на субјективниот став во однос на својата религиозност и религиозноста на родителите. Притоа, добиените одговори кореспондираат со состојбите откриени во рамките на други истражувања, во кои се употребени скали за нејзино мерење (Ташева М. 1998, 99).

Најголемиот број од испитаните ученици, со исклучок на 4,57% од учениците со македонска припадност, искажале одредена религиозност. Во овој поглед, она што ги отсликува разликите е степенот на религиозноста.

Највисока религиозност искажале учениците кои и припаѓаат на турската група, а после тоа оние на албанската: од нив околу една четвртина (26,92% од првите и 22,31% од вторите) се изјасниле како многу религиозни. Останатите припадници на овие две групи се изјасниле пред се како религиозни. Многу малку од нив (3,84% - Турци и 6,86% - Албанци) се определиле како малку религиозни. Учениците од овие групи, покрај ова, религиозноста на своите родители во значителен број ја оцениле како поголема од својата (40,77% -Албанци; 34,61%-Турци).

Влашката и Ромската група се искажале како религиозни (околу две третини) и малку религиозни (останатите).

Најмала религиозност искажале припадниците на македонската група, од кои покрај веќе споменатите нерелигиозни, 39,04% се изјасниле како малку религиозни. Оваа констатација е содржана во следните табели.

Табела бр. 50

СТАВОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА СОПСТВЕНАТА РЕЛИГИОЗНОСТ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
ставот за сопствената религиозност	не сум религиозен	малку сум религиозен	верски сум неопределен	религиозен сум	многу сум религиозен	вкуп.
Македоци	4,15	39,04	0,19	54,28	1,90	100
Албанци	-	6,86	-	70,81	22,31	100
Турци	3,84	3,84	-	65,38	26,92	100
Роми	-	33,33	-	66,66	-	100
Власи	-	15	-	85	-	100
Останати	-	25	-	75	-	100

Табела бр. 51

СТАВОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА РЕЛИГИОЗНОСТА НА СВОИТЕ РОДИТЕЛИ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5
ставот на учениците за религи. на родителите	повеќе религиозни	еднакво религиозни	помалку религиозни	сите сме нерелигиозни	вкупно
Македонци	5,90	92,76	0,38	0,95	100
Албанци	40,77	57,93	0,42	0,85	100
Турци	34,61	65,38	-	-	100
Роми	5,55	83,33	-	11,11	100
Власи	-	100	-	-	100
Останати	-	100	-	-	100

Припадниците на македонската, ромската и влашката група својата религиозност ја оцениле како еднаква со онаа на нивните родители.

Ако се земе предвид самоискажаната религиозност и успехот во учењето може да се констатира дека не постои забележителна тенденција. Имено, не откривме дека степенот на религиозноста на учениците и на нивните родители остварува значително влијание врз успехот во учењето.

6. РОДИТЕЛИТЕ И УСПЕХОТ ВО УЧЕЊЕТО: ВЛИЈАНИЕТО НА ЕТНИЧКИОТ ФАКТОР

Вклученоста на родителите во учењето на нивните деца ја истраживме преку повеќе прашања.

Прво од нив беше прашањето: Дали вашите родители одат на родителски среќавања?

Одговорите на ова прашање откриваат забележителни разлики по етничка основа. Навистина, поголемиот број од родителите кај сите групи одат на родителски среќавања, но постојат значителни разлики во редовноста.

Табела бр. 52

ПРИСУСТВОТО НА РОДИТЕЛИТЕ НА РОДИТЕЛСКИТЕ СРЕЌАВАЊА

	1	2
присуството на родителите на род. среќавања	N	%
Не	34	4,10
Да	608	73,34
Понекогаш	188	22,56
Вкупно	830	100

Табела бр. 53

ПРИСУСТВОТО НА РОДИТЕЛИТЕ НА РОДИТЕЛСКИ СРЕЌАВАЊА СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ структура

	1	2	3	4
посетеноста на родителите на род. среќавања	Не	Да	Понекогаш	Вкупно
Македонци	1,90	82,66	15,42	100
Албанци	9,87	57,93	32,18	100
Турци	3,84	53,84	42,30	100
Роми	-	33,33	66,66	100
Власи	-	75	25	100
Останати	-	62,5	37,5	100

Како што може да се види од табелата најголемо отсуство од среќавањата имаат родителите од албанската група, после нив доаѓаат од турската, а малубројни во овој поглед се припадниците на македонската група. Последниве, од друга страна во најголем број редовно ги посетуваат родителските среќавања.

Родителите на учениците Роми, како што се гледа, одат на состаноци, но не се многу редовни во тоа.

Контролата на учењето спроведувана од страна на родителите открива слични разлики како во однос на претходното прашање.

Табела бр. 54

ДАЛИ РОДИТЕЛИТЕ ВЕ КОНТРОЛИРААТ И МОТИВИРААТ ЗА УЧЕЊЕ

	1	2
контролата и мотивацијата за учење	N	%
Не	41	4,94
Да	472	56,87
Понекогаш	317	38,19
Вкупно	830	100

Табела бр. 55

ДАЛИ РОДИТЕЛИТЕ ВЕ КОНТРОЛИРААТ И МОТИВИРААТ ЗА УЧЕЊЕ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4
дали родителите ги контролираат и мотиви. децата на учење	Не	Да	Понекогаш	Вкупно
Македонци	4,76	65,33	29,90	100
Албанци	6	39,91	54,07	100
Турци	7,69	50	42,30	100
Роми	-	-	100	100
Власи	-	85	15	100
Останати	-	75	25	100

Табелата открива дека, многу е мал бројот на родителите што воопшто не ги контролираат во учењето своите деца. Разликите се во степенот на контролата. Таа е најредовно спроведувана од родителите од

влашката група, а блиско до нивното однесување манифестираат оние од македонската група. За разлика од тоа, контролата што ја остваруваат родителите од албанската и турската група е значително понередовна. Ромските родители, пак, во овој поглед се најмалку редовни.

Едно од поставените прашања во овој блок беше: Дали вашите родители очекуваат од вас само да учите, или да учите и работите? Добиените одговори уште понагледно ги покажуваат разликите со оглед на етничката основа.

Табела бр. 56

**ДАЛИ ВАШИТЕ РОДИТЕЛИ ОЧЕКУВААТ ОД ВАС САМО ДА УЧИТЕ,
ИЛИ ДА УЧИТЕ И РАБОТИТЕ**

	1	2
очекувањата на родителите во однос на учење и раб.	N	%
само да учам	389	46,87
да учам и да работам	290	34,94
сам да одлучам	140	16,87
сеедно им е	11	1,33
вкупно	830	100

Табела бр. 57

**ДАЛИ ВАШИТЕ РОДИТЕЛИ ОЧЕКУВААТ ОД ВАС САМО ДА УЧИТЕ, ИЛИ ДА УЧИТЕ И
ДА РАБОТИТЕ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
очекувањата на род. во од. на уч. и раб.	M	A	T	P	B	O
само да учам	61,14	19,74	23,07	5,55	60	37,5
да учам и да работам	20,38	66,09	61,53	38,88	25	12,5
сам да одлучам	17,71	12,01	15,38	44,44	15	50
сеедно	0,76	2,14	-	11,11	-	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

Како што јасно открива презентираната табела поголемиот број од родителите Македонци и Власи од своите деца очекуваат само да учат. За разлика од тоа, поголемиот број од родителите Албанци и Турци очекуваат дека нивните деца истовремено треба да учат и да

работат. Родителите Роми, пак, во многу мал процент мислат дека нивните деца треба само да учат, но главно ги оставаат сами да одлучат што е подобро за нив. Овде, сепак е најголем и процентот на родителите што во овој поглед се индиферентни.

Претходно констатираната тенденција на поголема инволвираност на родителите Македонци и Власи во учењето на нивните деца отколку онаа на родителите Албанци, Турци и Роми е констатирана и во однос на настојувањата во поглед на успехот во учењето.

Табела бр. 58

КОЛКУ РОДИТЕЛИТЕ ИНСИСТИРААТ НА ПОСТИГНУВАЊЕ НА ПОДОБРИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ

	1	2
инсистирањето на род- за пос. образовни резул.	N	%
инсистираат	433	52,17
оставаат на самите нас	331	39,88
делумно	55	6,63
сеедно	11	1,33
вкупно	830	100

Табела бр. 59

**КОЛКУ РОДИТЕЛИТЕ ИНСИСТИРААТ НА ПОСТИГНУВАЊЕ ПОДОБРИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ
структура**

	1	2	3	4	5	6
инсистирањето на род. за пос. образовни рез.	M	A	T	P	B	O
инститираат	60,38	36,90	38,46	5,55	70	62,5
оставаат на самите нас	32,95	53,64	53,84	66,66	20	37,5
делумно	6,09	6,86	7,69	16,66	10	-
сеедно им е	0,57	2,57	-	11,11	-	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

Мал е бројот на родителите на кои им е сеедно какви резултати постигнуваат нивните деца (со исклучок на ромската група каде нивниот број е поголем). Но, како што се гледа од табелата, големи се разликите во интензитетот на ова инсистирање. Родителите Македонци и Власи во далеку поголем број случаи се упорни во своето инсистирање, додека

останатите во поголем број случаи резултатите им ги препуштаат на своите деца, на нивната лична мотивација и на нивната совест.

Ситуацијата е слична и со оглед на помошта што родителите им ја даваат на своите деца во учењето. Во овој поглед најголема упорност покажуваат родителите Власи: дури 80% од нив им помагаат на своите деца во учењето. После нив доаѓаат родителите Македонци, од кои 59,61% се вклучуваат во процесот на учењето. За разлика од нив, ваков ангажман преземаат само 34,76% од родителите Албанци и 38,46% од родителите Турци. Родителите Роми воопшто не им помагаат во учењето на своите деца. Сето ова е прикажано во следните две табели.

Табела бр. 60

ДАЛИ ВИ ПОМАГААТ РОДИТЕЛИТЕ ВО УЧЕЊЕТО

	1	2
Ви помагаат во учењето	N	%
Не	408	49,15
Да	422	50,84
Вкупно	830	100

Табела бр. 61

ДАЛИ ВИ ПОМОГААТ РОДИТЕЛИТЕ ВО УЧЕЊЕТО ПО ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ

	1	2	3	4	5	6
ви помагаат во учењето	М	А	Т	Р	В	О
Не	40,38	65,23	61,53	100	20	75
Да	59,61	34,76	38,46	-	80	25
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Со едно дополнително прашање се настојуваше да се утврди во што конкретно се состои помошта што родителите им ја даваат на децата во учењето. Ова прашање вклучуваше повеќе одговори (од кои можеше да се направат повеќе избори). Самите одговори ги презентираме табеларно.

Табела бр. 62

ДОКОЛКУ РОДИТЕЛИТЕ ВИ ПОМОГААТ ВО УЧЕЊЕТО, НА КОЈ НАЧИН ГО ПРАВАТ ТОА

	1	2
на кој начин родителите ви помагаат во учењето	N	%
ви ги прегледуваат домашните домашните и училишните зад.	59	13,98
со задоволство учат и работат со вас	161	38,15
се советуваат и со стручни лица за да ви помогнат	27	6,39
подготвени се да ангажираат и стручни лица за помош	111	26,30
ми посочуваат што треба да направам за под. на успехот	62	14,69
ми укажуваат дека се спремни да ги решат проблемите	3	0,71
вкупно	422	100

Табела бр. 63

ДОКОЛКУ РОДИТЕЛИТЕ ВИ ПОМОГААТ ВО УЧЕЊЕТО, НА КОЈ НАЧИН ГО ПРАВАТ ТОА, СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ структура

	1	2	3	4	5	6
на кој начин ви помагаат родителите во учењето	М	А	Т	Р	В	О
ви ги прегледуваат домаш. и училишните задачи	6,38	43,32	10	-	-	-
со задоволство учат и работат со вас	41,53	32,09	10	-	25	-
се советуваат со стручни лица за да помогнат	5,11	3,70	10	-	43,75	-
подготвени се да ангажираат и стручни лица за помош	30,03	9,87	60	-	12,5	50
ми посочуваат што треба да направам за под. успехот	15,33	11,11	10	-	18,75	50
ми укажуваат дека се спр. да ги решат сите проблеми	1,59	-	-	-		-
вкупно	100	100	100	100	100	10

Имено, како што покажува табелата, родителите Албанци најчесто им ги прегледуваат домашните работи на своите деца, но и со задоволство учат заедно со нив. Тие, сепак, се помалку подготвени да им обезбедат стручна помош, отколку што за тоа се подготвени родителите Турци и Македонци. Советите како треба да се учи, не се многу

фреквентни, но исто така, не се за занемарување кај сите групи, особено кај влашката.

6.1 САНКЦИИТЕ КАКО ПОТТИКНУВАЧ НА МОТИВАЦИЈАТА ЗА УЧЕЊЕ

Во контекст на анкетното истражување се настојуваше да се дојде до сознанија за два типа на санкции што ги практикуваат родителите за да ги поттикнат децата повеќе да учат: позитивните санкции (наградите) и негативните санкции (казните).

На наградите како средство за мотивација, посветени им се две прашања во прашалникот. Едното се однесува на нивната застапеност, другото на нивниот вид.

Наградите ги практикуваат родителите од сите групи, но во различен обем.

Табела бр. 64

ДАЛИ ВЕ НАГРАДУВААТ АКО ПОСТИГНУВАТЕ ДОБРИ
ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ

	1	2
дали ве наградуваат за постигнување на об. резулт.	N	%
Не	281	33,86
Да	549	66,14
Вкупно	830	100

Табела бр. 65

ДАЛИ ВЕ НАГРАДУВААТ АКО ПОСТИГНУВАТЕ ДОБРИ РЕЗУЛТАТИ
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
дали ве наградуваат за образовните резулт.	М	А	Т	Р	В	О
Не	27,81	45,49	38,46	72,77	15	37,5
Да	72,19	54,50	61,53	27,77	85	62,5
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Како што може да се забележи две третини од родителите ги наградуваат своите деца за нивните постигнувања. Најмногу наградите ги практикуваат родителите Власи, после нив следат Македонците, Турците и Албанците. Од родителите Роми нив ги практикува само секој трет.

За утврдување на видот на наградите што најчесто се даваат направена е една листа, што вклучува како награди од морален карактер, така и од материјален карактер. Од подолгата листа како најфреквентна, воопшто, е наградата во вид на пофалби пред членовите на семејството и пошироко (85,92%). Наградите од материјален карактер, какви што се ветувањата за поголем џепарлак, за одење на годишен одмор, купување облека и други вредни предмети и слично, во овој поглед може да се констатира дека се многу ретки.

Ако се земе предвид етничката припадност на родителите може да се констатира дека сепак постојат некои разлики: родителите Македонци и Власи во далеку поголем процент отколку родителите од другите групи ги преферираат пофалбите. Ветувањата за поголем џепарлак ги даваат 20% од родителите Роми; 11,89% Албанци; 11,76% Власи, како и 7,38% Македонци. Купувањето облека како награда најчесто се сретнува кај родителите Турци (18,75%); додека годишниот одмор како награда е најфреквентен кај истата група (6,25%), како и кај Влашката (5,88%). Конкретната анализа на ова проблематика е дадена во следните две табели.

Табела. бр. 66

НАГРАДУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ОД СТРАНА НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ПОСТИГНАТИТЕ ДОБРИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ

	1	9
обликот на наградувањето за постигнување об. резулт.	N	%
пофалби пре членовите на семејството и останатите	470	85,92
ветување на поголем паричен џепарац	47	8,23
купување на облека и некои други вредни предмети	23	4,20
одење на годишен одмор по сопствена желба	7	1,28
истакнување на идеали од животот, литературата и др.	2	0,37
вкупно	549	100

Табела бр. 67

**НАГРАДУВАЊЕТО НА УЧЕНИЦИТЕ ОД СТРАНА НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ НА ДОБРИ
ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
обликот на наградите за пост. образовни резултати	М	А	Т	Р	В	О
пофалби пред членовите на семејството и останатите	89,70	75,59	75	80	82,35	80
ветувањето на поголем паричен цепарац	7,38	11,89	-	20	11,76	20
купување на облека и некои други вредни предмети	2,11	9,44	18,75	-	-	-
одење на годишен одмор по сопствена желба	0,79	1,57	6,25	-	5,88	-
истакнување на идеали од животот, литературата и др.	-	1,57	-	-	-	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

Казните, исто така, се истражувани преку две прашања: дали се казнувани доколку постигнуваат слаби резултати во учењето, и доколку се казнуваат, каков е видот на казната. Дали и колку се казнуваат децата за постигнување подобри образовни резултати се гледа од следните две табели.

Табела бр. 68

**ДАЛИ ВЕ КАЗНУВААТ АКО ПОСТИГНУВАТЕ
СЛАБИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ**

	1	2
дали ве казнуваат за слабите образовни резу.	N	%
Не	656	79,04
Да	174	20,96
Вкупно	830	100

Табела бр.69

**ДАЛИ ВЕ КАЗНУВААТ ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ НА СЛАБИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
дали ве казнуваат за слабите образовни резу.	М	А	Т	Р	В	О
Не	2,09	71,67	84,61	100	50	100
Да	7,90	28,36	15,38	-	50	
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Она што е многу забележително во овој поглед е далеку помалата застапеност на негативните санкции во однос на позитивните. Казните ги практикува само секој петти од родителите (20,96%). Сепак, позади овој просек се крие релативно голема варијабилност: нив ги применуваат половина од родителите Власи; 28,36% од родителите Албанци, 17,19% од родителите Македонци и 15,35 % од родителите Турци. Родителите Роми воопшто не ги практикуваат.

Типот на казните, исто така, покажува голема варијабилност со оглед на етничката припадност на родителите. Во листата на казни што ги практикуваат родителите Турци и Албанци одредено место заземаат физичките казни (25% кај првите и 12,12% кај вторите). Овој тип на казни отсутнуваат кај другите родители, кои се задржуваат на опомена, закани со забрани и прекори. Родителите Албанци практикуваат и една казна што не се сретнува во искажувањата на децата чии родители им припаѓаат на другите групи: критики со погрдни зборови пред членовите на семејството.

Табела бр. 70

**ТИПОТ НА КАЗНИТЕ ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ НА
СЛАБИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ**

	1	2
типот на казните за пост. слаби образовни резултати	N	%
опомена	118	66,85
прекор	10	5,62
физички ве казнуваат	9	5,06
ве критикуваат со погрдни зборови пред семејството	4	2,25
ви се закануваат со забрани	33	20,22
ви ускратуваат љубов	-	-
вкупно	1174	100

Табела бр. 71

**ТИПОТ НА КАЗНИТЕ ЗА ПОСТИГНУВАЊЕ НА СЛАБИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
типот на казните за пос. за слабите образ. резулт.	М	А	Т	Р	В	О
опомена	75,53	60,60	25	-	60	-
прекор	3,19	10,60	-	-	-	-
физички ве казнуваат	-	12,12	25	-	-	-
ве критикуваат во семеј.	-	6,06	-	-	-	-
ви се закануваат со забра.	21,27	10,60	50	-	40	-
ви ускратуваат љубов	-	-	-	-	-	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

6.2 МОРАЛНАТА ПОДРШКА ОД СТРАНА НА РОДИТЕЛИТЕ

Моралната поддршка што им ја даваат родителите на своите деца беше посебно истражувана, со неколку прашања што можат да се поредат во континум што почнува со совети за подигање на самодовербата на учениците и завршува со забрани да одат на училиште. Првото прашање во тој контекст гласеше: Ве советуваат ли, дека моментално слабите резултати не значат ништо, и дека со заеднички напори во иднина ќе постигнете подобри резултати? Алтернативните одговори беа следните: 1) Не; 2) Да; 3) сеедно им е.

Нешто повеќе од четири петини од родителите (80,12%) им помагаат на своите деца да ги надминат моменталните проблеми во учењето со тоа што ги советуваат дека е можно, со заеднички напори, моменталните лоши резултати да се подобрат. Таквите совети, сепак се далеку пофреквентни кај родителите Власи (90%), Македонци (86,47%) и Турци (84,61%), отколку кај родителите Албанци (67,38%). Тие не се многу чести кај родителите Роми (38,88%).

Табела бр. 72

ВЕ СОВЕТУВААТ ЛИ, ДЕКА МОМЕНТАЛНО СЛАБИТЕ РЕЗУЛТАТИ НЕ ЗНАЧАТ НИШТО, И ДЕКА СО ЗАЕДНИЧКИ НАПОРИ ВО ИДНИНА ЌЕ ПОСТИГНЕТЕ ПОДОБРИ РЕЗУЛТАТИ

	1	2
совети за надминување на слабите резултати	N	%
Не	75	9,04
ДА	665	80,12
Средно им е	90	10,84
Вкупно	830	100

Табела бр. 73

ВЕ СОВЕТУВААТ ЛИ, ДЕКА МОМЕНТАЛНО СЛАБИТЕ РЕЗУЛТАТИ НЕ ЗНАЧАТ НИШТО, И ДЕКА СО ЗАЕДНИЧКИ НАПОРИ ВО ИДНИНА ЌЕ ПОСТИГНЕТЕ ПОДОБРИ РЕЗУЛТАТИ СПОРЕД ЕНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
совети за надминување на сл. резултати	M	A	T	P	B	0
Не	7,80	12,44	7,69	5,55	5	12,5
Да	86,47	67,38	84,61	38,88	90	87,5
Средно им е	5,71	20,17	7,69	55,55	5	-
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Следното прашање во тој контекст, кое во голема мера се надополнува со претходното прашање, се однесува на фактот дали родителите секојпат ги бодрат сопствените деца во позитивна смисла кога е во прашање постигнувањето на подобри образовни резултати, а следните две табели тоа и го покажуваат. Конкретните податоци ни дават една појасна слика во овој контекст, и јасно покажуваат дека со исклучок на родителите на учениците од ромската заедница, сите родители на останатите етнички задници како што се изјаснија учениците се заинтересирани за постигнување на подобри образовни резултати, односно дека секојпат се расположени да ги советуваат и да им помагаат на сопствените деца ако почнат да покажуваат послаби образовни резултати, односно дека со заеднички напори ќе бидат надминати сите проблеми со кои тие ќе се сретнат тие во текот на образованието.

И следното прашање е во овој контекст, и покажува дека родителите на учениците од сите етнички заедници секојпат ги советуваат сопствените деца во позитивна смисла кога е во прашање постигнувањето на подобри образовни резултати, со исклучок на родителите од ромската задница кои 66,66% се изјаснија дека на нив им е седно какви образовни резултати ќе постигнат нивните деца.

Табела бр. 74

ДАЛИ РОДИТЕЛИТЕ СЕКОПАТ ВЕ БОДРАТ ВО ПОЗИТИВНА СМИСЛА ВО ОДНОС НА ПОСТИГНУВАЊЕТО НА ПОДОБРИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ

	1	2
ве бодрат во позитивна смисла	N	%
Не	37	4,46
Да	620	74,70
Делумно	173	20,84
Вкупно	830	100

Табела бр. 75

ДАЛИ РОДИТЕЛИТЕ СЕКОПАТ ВЕ БОДРАТ ВО ПОЗИТИВНА СМИСЛА ВО ОДНОС НА ПОСТИГНУВАЊЕТО НА ПОДОБРИ ОБРАЗОВНИ РЕЗУЛТАТИ ПО ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ.

	1	2	3	4	5	6
ве бодрат во позитивна смисла	M	A	T	P	B	O
Не	1,71	10,30	7,69	5,55	5	-
Да	83,61	57,08	69,23	27,77	90	87,5
Делумно	14,66	32,61	23,07	66,66	5	12,5
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Родителите, 95,30% од нив, не се индиферентни дали нивните деца одат на училиште. Тие сакаат децата да им се школуваат. Но, постојат мали исклучоци каде учењето им се брани на децата. Нивната застапеност во општата фреквенција е само 0,84%, но со оглед на етничноста, тие се позастапени кај ромската (5,55%), турската (3,86%) и албанската (2,14%) популација. Такви одговори кај македонската и влашката популација отсутнуваат. Таму каде присуствуваат во позадината стојат две причини: семејни и верски. Семејните причини се единствени кај ромската популација, а верските единствени кај турската.

популација. Двете причини се сретнуваат кај албанската популација, со далеку голема застапеност на семејните (85,71%) од верските причини (14,28%). Ова го потврдуваат следните неколку табели.

Табела бр. 76

ДАЛИ ВАШИТЕ РОДИТЕЛИ ИНСИСТИРААТ ДА ОДИТЕ НА УЧИЛИШТЕ

	1	2
инсистираат да одите на училиште	N	%
Не	39	95,30
Да	791	4,70
Вкупно	830	100

Табела бр. 77

ДАЛИ ВАШИТЕ РОДИТЕЛИ ИНСИСТИРААТ ДА ОДИТЕ НА УЧИЛИШТЕ
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
инсистираат да одите на училиште	М	А	Т	Р	В	О
Не	0,76	13,30	-	22,22	-	-
Да	99,23	86,69	100	77,77	100	100
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Табела бр. 78

ДАЛИ ВИ БРАНАТ ДА ОДИТЕ НА УЧИЛИШТЕ

	1	2
дали ви бранат да одите на училиште	N	%
Не	821	98,92
Да	7	0,84
Сеедно им е	2	0,24
Вкупно	830	100

Табела бр. 79

ДАЛИ ВИ БРАНАТ ДА ОДИТЕ НА УЧИЛИШТЕ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
дали ви бранат да одите на уч.	М	А	Т	Р	В	О
Не	100	96,99	96,14	94,44	100	100
Да	-	2,14	3,86	5,55	-	-
Средно им е	-	0,85	-	-	-	-
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Табела бр. 80

АКО ВИ БРАНАТ ДАЛИ Е ТОА ОД:

	1	2
ако ви бранат тоа е од	N	%
од семејни причини	7	77,78
од верски причини	2	22,22
од јазични причини	-	-
вкупно	9	100

Табела бр. 81

АКО ВИ БРАНАТ ДАЛИ Е ТОА ОД: СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
ако ви бранат тоа е од	М	А	Т	Р	В	О
од семејни причини	-	85,71	100	-	-	-
од верски причини	-	14,28	-	100	-	-
од јазични причини	-	-	-	100	-	-
вкупно	-	100	100	-	-	-

7. ПРАВНИОТ СТАТУС НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ

Во ситуација кога земјата се соочува со нагласени етнички напнатости, се обидовме да утврдиме какво влијание имаат кај нас оние фактори што во современоста се сметаат за основна причина за конфликтите, манифестни или латентни. Едно од поставените прашања, имено, гласеше: Дали сметате дека етничките заедници во Македонија ги остваруваат сите права што ги гарантира Уставот на државата?

Одговорите, поради поголема нагледност, ќе ги претставиме табеларно.

Табела бр. 82

ДАЛИ СМЕТАТЕ ДЕКА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ВО Р. МАКЕДОНИЈА ГИ ОСТВАРУВААТ СИТЕ ПРАВА ШТО ИМ ГИ ГАРАНТИРА УСТАВОТ НА ДРЖАВАТА

	1	2
ги остваруваат ли правата од Уставот на Р. М	N	%
не ги остваруваат	135	16,27
делумно ги остваруваат	147	17,71
потполно ги остваруваат	304	36,63
Повеќе од тоа	244	29,40
вкупно	830	100

Табела бр. 83

ДАЛИ СМЕТАТЕ ДЕКА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ВО Р. МАКЕДОНИЈА ГИ ОСТВАРУВААТ СИТЕ ПРАВА ШТО ИМ ГИ ГАРАНТИРА УСТАВОТ НА ДРЖАВАТА СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ структура

	1	2	3	4	5	6
ги отваруваат ли правата од Уставот на Р. М	М	А	Т	Р	В	О
не ги остваруваат	0,38	54,93	11,54	-	-	25
делумно ги остваруваат	0,95	42,91	84,61	72,78	25	25
потполно ги остваруваат	53,71	0,85	3,84	27,78	60	25
повеќе од тоа	44,95	1,28	-	-	15	25
вкупно	100	100	100	100	100	100

Како што покажува табелата, постојат големи разлики во ставот на секоја група за состојбите во земјата на овој план. Овде посебно ќе ги коментираме ставовите на мнозинската и најголемата малцинска група. За Македонците како мнозинска група, етничките заедници не само што ги остваруваат своите права, туку се наоѓаат и во привилегирана положба. Албанците, пак, имаат спротивно на ова мислење: тие се убедени дека своите права во државата не ги остваруваат.

Едно дополнително прашање, што се однесува на усогласеноста на нашиот устав со меѓународните правни акти, го потврдува претходно констатираното мислење. Македонските испитаници се убедени дека во нашиот устав не само што се опфатени сите права на етничките заедници што ги регулира меѓународното право, туку тие уживаат поголем дијапазон на права. Ова нивно убедување, донекаде го споделуваат и припадниците на другите групи освен албанската. Според албанските испитаници нашиот устав не ги опфаќа инаку распространетите меѓународни права. Сепак, еден мал број од нив (1,28%) во овој поглед се согласува со останатите испитаници дека уставот дава повеќе од меѓународно пропишаното.

Табела бр. 84

ДАЛИ ВО НАШИОТ УСТАВ СЕ ОПФАТЕНИ СИТЕ ПРАВА НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ШТО СЕ РЕГУЛИРАНИ СО МЕЃУНАРОДНИТЕ АКТИ

	1	2
колку се опфатени прав. на на ет. заед. според. меѓу. акти	N	%
не се опфатени	138	16,65
делумно се опфатени	145	17,37
целосно се опфатени	324	39,08
повеќе од тоа	223	26,90
вкупно	830	100

Табела бр. 85
ДАЛИ ВО НАШИОТ УСТАВ СЕ ОПФАТЕНИ СИТЕ ПРАВА НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ШТО СЕ
РЕГУЛИРАНИ СО МЕЃУНАРОДНИТЕ АКТИ
структура

	1	2	3	4	5	6
колку се опфатени прав. на етнички заедници според меѓунар. акти	М	А	Т	Р	В	О
не се опфатени	0,38	57,51	3,84	-	-	12,5
делумно се опфатени	1,33	40,77	88,46	61,11	30	37,5
целосно се опфатени	57,71	0,42	7,69	27,77	60	12,5
повеќе од тоа	40,57	1,28	-	11,11	10	37,5
вкупно	100	100	100	100	100	100

8. ЛОКАЛИТЕТОТ, КАРАКТЕРОТ НА УЧИЛИШТАТА И УСПЕХОТ

Истражувањето на етничката димензија за влијанието врз образовните процеси, како што веќе истакнавме, беше спроведено во три региони со карактеристична етничка структура, меѓу другото и со цел да го истражime и влијанието на структурата на локалитетот врз меѓуетничките односи на средношколската популација и нивната насоченост кон градење на меѓусебна доверба, пред се преку нивното посетување и давање предност на етнички мешани училишта, затоа што во секој случај заедничкото учење повлекува и заедничко дружење а тоа е и основа за градење на порелаксирани меѓуетнички односи, поголема меѓусебна доверба која сакале или не да признаеме, беше во голема мера нарушена со веќе познатите настани од 2001 година.

За да го осознаеме влијанието на локалитетот, односно етничкиот состав на населението, врз нивната насоченост за градење доверба преку посетување на мешани етнички училишта, односно на кои училишта им се дава предност, поставивме поголем на број на прашања.

Првите две прашања се однесуваат на етничкиот состав на населбата во која живееат анкетираниите ученици и на нивното соседство. Првото прашање во тој контекст гласи: Во поглед на етничкиот состав каква е Вашата населба? Алтернативните одговори беа 1) етнички еднородна; 2) етнички мешана.

Анализата на добиените податоци во тој поглед ни покажуваат дека просторната сегрегација е карактеристична за македонската и

албанската заедница, додека останатите етнички заедници живеат во поголем број во етнички мешани населби. Просторната поделеност е карактеристична и за ромската заедница, но тоа не го покажуваат емпириските податоци од ова истражување.

Формирањето на етничките чисти населби, градови па и региони, во иднина може многу негативно да се одрази на идниот развој на Република Македонија, врз градењето на граѓанското општество, мултиетничкиот карактер на државата, унитарноста на државата која секогаш може до дојде во прашање ако општеството е просторно сегрегирано.

Сето ова понагледно ќе биде согледано од следните две табели.

Табела бр. 86

КАКОВ Е ЕТНИЧКИОТ СОСТАВ НА ВАШАТА НАСЕЛБА

	1	2
етничкиот состав на вашата населба	N	%
етнички еднородна	536	64,58
етнички мешана	294	35,42
вкупно	830	100

Табела бр. 87

КАКОВ Е ЕТНИЧКИОТ СОСТАВ НА ВАШАТА НАСЕЛБА СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ

	1	2	3	4	5	6
етничкиот состав на вашата населба	M	A	T	P	B	O
етнички еднородна	74,85	54,51	15,38	-	-	50
етнички мешана	25,14	42,48	84,61	100	100	50
вкупно	100	100	100	100	100	100

Следното прашање го надополнува претходното и се однесува на етничкиот состав на соседството во кое живеат акетираните ученици, а одговорите кореспондираат со добиените одговори на претходното прашање, кои се дадени во следните табели

Табела бр. 88

КАКОВ Е ЕТНИЧКИОТ СОСТАВ НА ВАШЕТО СОСЕДСТВО

	1	3
етничкиот состав на вашето соседство	N	%
етнички еднородна	586	70,60
етнички мешана	244	29,40
вкупно	830	100

Табела бр. 89

КАКОВ Е ЕТНИЧКИОТ СОСТАВ НА ВАШЕТО СОСЕДСТВО СПЕРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ структура

	1	2	3	4	5	6
етничкиот состав на вашето сосед.	M	A	T	P	B	O
етнички еднородна	79,61	65,66	34,61	5,55	-	50
етнички мешана	20,38	34,33	65,38	94,44	100	50
вкупно	100	100	100	100	100	100

Вториот блок на прашања од оваа група на прашања се однесуваат на етничкиот карактерот на училиштата што ги посетуваат анкетираниите учениците, и нивниот став за тоа на какви училишта во етнички поглед им даваат предност и какви односи постојат во етнички мешаните училишта помеѓу припадниците на различните етнички заедници. Првото прашање во тој поглед се однесува на етничкиот состав на училиштата во кои учат испитаниците. Одговорите покажаа дека освен припадниците на македонската мнозинска заедница кои 37,22% се изјаснија дека учат во етнички чисти училишта, иако и овој факт треба да се прифати условно затоа што многу ретко во Р. Македонија може да се сретне училиште кое во етнички поглед е потполно етнички хомогено, затоа што во сите училишта може да се сретне и макар по некој припадник од некоја друга етничка заедница, имајќи го во предвид фактот за мултиетничкиот карактер на македонското општество (држава), сите останати припадници од

останатите етнички задници се изјаснија дека учат во етнички мешани училишта. Оваа состојба е дадена и во следните две табели.

Табела бр. 90

СПОРЕД ЕТНИЧКИОТ СОСТАВ ВО КАКВО УЧИЛИШТЕ УЧИТЕ

	1	2
во какво училиште учите според етничкиот состав	N	%
етнички чисто училиште	309	37,22
етнички мешано училиште	521	62,77
вкупно	830	100

Табела бр. 91

ВО ПОГЛЕД НА ЕТНИЧКИОТ СОСТАВ ВО КАКВО УЧИЛИШТЕ УЧИТЕ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ структура

	1	2	3	4	5	6
во поглед на етничкиот во какво учил. учите	M	A	T	P	B	O
етнички чисто училиште	58,85	-	-	-	-	-
етнички мешано учили.	41,14	100	100	100	100	100
вкупно	100	100	100	100	100	100

За да дојдеме до одредени сознанија за односите меѓу учениците во етнички мешаните училишта поставивме и едно дополнително прашање кое се однесуваше на релациите на учениците од различните етнички задници внатре во етнички мешаните училишта. Одговорите дадоа доста интересна слика за нивните меѓусебни односи кои многу појасно ќе ги осознаеме од податоците изнесени табеларно.

Табела бр. 92

ОДНОСИТЕ МЕЃУ УЧЕНИЦИТЕ ВО ЕТНИЧКИ МЕШАНИТЕ УЧИЛИШТА

	1	2
односите меѓу учениците во ет. мешаните училишта	N	%
имаме дори односи, се дружиме, комуницираме, си помагаме	133	25,58
немаме добра комуникација, а често имаме и конфликти	247	47,50
се игнорираме	141	26,92
вкупно	521	100

Добиените показатели во табелата во целина, без да се земе во предвид етничката припадност на учениците ни покажуваат дека меѓу припадниците на различните заедници не постои добра комуникација во етнички мешаните училишта, а тоа го потврдува и фактот што 74,42% од учениците се изјаснија дека или немаат добра комуникација или взаемно се игнорират. Само релативно мал број од нив се изјаснија дека имаат добри односи и дека соработуваат помеѓу себе, што во секој случај своја рефлексija има не само врз меѓуетничкиот амбиент во училиштатата, туку и врз постигнувањето на подобри образовни резултати, затоа што постојаните меѓуетнички тензии го одвлекуваат и вниманието на учениците од нивната основна обврска, а тоа е учењето и постигнувањето на одлични образовни резултати. Овие недоразбирања и тензии најприсутни се меѓу учениците од македонската и албанската заедница, што може да се согледа и од следната табела:

Табела бр. 93

**ОДНОСИТЕ МЕЃУ УЧЕНИЦИТЕ ВО ЕТНИЧКИ МЕШАНИТЕ УЧИЛИШТА
структура**

	1	2	3	4	5	6
односите меѓу учениците во ет. мешани училишта	М	А	Т	Р	В	О
имаме добри односи се дружиме соработуваме	12,03	23,60	84,61	58,82	100	25
немаме добру односи, а честоимаме и конфликти	51,38	55,36	7,69	17,64	-	25
се игнорираме	36,57	21,03	7,39	23,52	-	50
вкупно	100	100	100	100	100	100

Одговорите ја потврдуваат веќе познатата претстава за лошата комуникација меѓу учениците од албанската и македонската задница што е се поприсутна во Р. Македонија и ден денес во скоро сите училишта со мешан етнички состав, затоа што скоро секојдневно читаме или слушаме преку пишуваните и електронските медиуми за одредени

експресни ситуации помеѓу учениците од овие две заедници, а не само во училиштата во кои беше извршено истражувањето.

Што се однесува до фактот дека припадниците на останатите етнички заедници претежно своето образование го стекнуваат на македонски јазик, односно учат во етнички мешани училишта, одговорите ни покажуваат дека имаат добра комуникација со учениците на македонската мнозинска заедница, дека соработуваат, си помагаат и дека не постојат конфликтни ситуации, што особено е изразено кај припадниците на влашката заедница.

Следното прашање го поставиме со цел да ги откриеме причините за лошата комуникација меѓу припадниците на различните етнички заедници, која според добиените одговори е присутна и тоа најповеќе помеѓу припадниците на македонската и албанската заедница, но добиените одговори на ова прашање се во голема мера тенденциозни и доста некоректни и од двете веќе споменати заедници и не се за коментар. Во секој случај мораме да констатираме дека сеуште постои голема недоверба помеѓу овие двете заедници, дури на моменти и отворено непријателство, кое во секој случај треба да најдеме начин да го надминеме ако сакаме да изградиме една држава од граѓански тип, современа со сите карактеристики на едно мултиетничко и мултикултурно општество (држава), а тоа ќе го постигнеме ако создадеме услови за поголема доверба кај училишната популација.

Најновите тенденции во оваа насока се во вистински расчекор со актуелната потреба да им се даде предност на етнички мешаните во однос на етнички чистите училишта во регионите каде населението е етнички хетерогено, односно да се изгради една училишна клима проникната со заемна комуникација, заемно познавање и заеднички цели и активности во доменот на школскиот живот, кои понатаму можат да се пренесат на воншколската комуникација и да придонесат за

градење на порелаксирани односи на луѓето кои се свесни за неопходноста од заедничко живеење.

Последното прашање од овој блок на прашање се однесува на ставот на учениците на какво училиште му дават предност.

Табела бр. 94

СТАВОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ТОА НА КАКВО УЧИЛИШТЕ МУ ДАВАТ ПРЕДНОСТ

	1	2
на какво училиште му давате предност	N	%
етнички чисто	612	73,73
етнички мешано	108	13,01
сеедно ми е	110	13,25
вкупно	830	100

Табелата ја потврдува претходно изнесената констатација за меѓусебната недоверба на учениците од различните етнички заедници, затоа што скоро три четвртини од испитаниците се изјаснија за етнички чисти училишта, претпоставувајќи дека на тој начин веројатно ќе имаат подобар амбиент за учење и ќе бидат отклонети сите причини за недоразбирања и конфликти, кои тие во најголема мера мислат дека произлегуваат од постоењето на мешан ученички состав. Но ваквото мислење е многу опасно за иднината на Р. Македонија, затоа што се прекинува секаква комуникација помеѓу ученичката популација, што подоцна ќе рефлектира и врз прекинување на повисоко ниво, до сегментирање на македонското општество, до просторно концентрирање по етничка основа, до меѓусебно непознавање, отуѓување, а со тоа и загрозување на иднината на Р. Македонија како граѓанска држава која гради мултикултурно, мултиетничко и мултиконфесионално општество.

Ова констатација и претпоставка се однесува како на македонската, така и на најмногубројната малцинска заедница.

албанската, која и покажува најголема недоверба во однос на македонската во однос на сопственото образование. Во овој поглед треба да се истакне спротивставеноста на јавно декларираните тези за соживот и реалната практика која поставува безброј бариери на соживотот. Тезите што се искажувани на симпозиуми, тркалезни маси, јавни гласила укажуваат на потребата за афирмација на соживотот што треба да го градиме во сите сегменти на општественото живеење, и во образовните институции, со настојување од постоење на етнички мешани училишта за да се овозможи поголема комуникација помеѓу учениците од различните етнички заедници, поголема доверба. Практиката, пак, говори за настојување учениците да се сместат во етнички чисти училишта. Доколку тоа е неизводливо, тогаш барањата се барем учениците да учат во различни смени за да не дојдат во физичка комуникација. Трагањето по бариери за физичка комуникација меѓу учениците што ги разликува етничката припадност отиде дотаму што се јавија идеи за воспоставување на посебни автобуски линии во градскиот превоз на Скопје, кои би исклучувале етнички мешана ученичка популација во градските автобуси.

Оваа недоверба е карактеристична за двете групи: македонската и албанската. Припадниците на македонската заедница го носат убедувањето дека припадниците на албанската заедница уживаат повеќе права од било која малцинска заедница во меѓународната заедница, дека правата што им се дадени согласно со нашите закони далеку ги надминуваат меѓународните стандарди. Ваквото мислење го покажа и ова истражување. Следната табела го дава ставот на учениците на какви училишта и даваат предност, и во голема мера ја потврдуваат претходната анализа.

Табела бр. 95

**СТАВОТ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ТОА НА КОИ УЧИЛИШТА И ДАВААТ
ПРЕДНОСТ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
накаво училиште му давате предност	М	А	Т	Р	В	О
етнички чисто	80,76	75,10	3,84	5,55	25	75
етнички мешано	8,76	15,45	57,69	38,88	15	12,5
седно ми е	10,47	9,44	38,46	55,55	60	12,5
вкупно	100	100	100	100	100	100

Конкретните одговори дадени во табелата ја потврдуваат претходната констатација дека, доколку би биле во состојба да бираат, учениците Македоци и учениците Албанци би се определиле за етнички чисти училишта, дадека кај припадниците на останатите етнички заедници предност претежно им даваат на етнички мешаните училишта. Припадниците на ромската и влашката задница доминираат одговорите кои покажуваат став дека ним им е сеедно во какво училиште ќе учат, дали во етнички чисто или етнички мешано, што зборува и за нивната насоченост за поголема доверба и за градење на соживот и држава со граѓанска провиниенција.

9. ЈАЗИКОТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ЗАГОВАРАНАТА БИЛИНГВАЛНОСТ ВО ДРЖАВАТА

Со оглед на актуелноста на јазичното прашање во државата, во рамките на анкетното истражување вклучивме неколку прашања што се однесуваат на јазичната проблематика, свесни дека тие иако навидум само индиректно се поврзани со основната цел на истражувањето: влијанието на етничноста врз мотивацијата за образование, ќе не соочат со реалните состојби во времето кога промената на законите условени од Рамковниот договор претпоставува реална билингвалност во мултиетничките региони.

Со рамковниот договор, односно со точките од неговиот текст, се настојува да се даде една усогласена рамка за законски промени што треба да обезбедат легална основа да се надминат несаканите настани кои беа присутни во 2001 година во Република Македонија. Овој договор и произлезе како потреба за наоѓање излез од состојбата која ја произведеа овие настани, кои нема да ги коментираме со намера да не заземеме нечија страна. Со него се настојува да се избалансираат веќе нарушените односи и доверба помеѓу заедниците, а со тоа и да се обезбеди иднината на демократијата во Македонија и да се овозможи развој на поблиски и поинтегрирани односи помеѓу Република Македонија, Европа и меѓународната заедница. Со имплементација во пракса на овој Рамковен договор, неговите потписници од државата и меѓународната заедница се на мислење дека ќе се промовира мирниот и

хармоничен развој на граѓанското општество, истовремено почитувајќи го етничкиот идентитет и интересите на сите македонски граѓани.

Во тој контекст ќе ги анализираме оние членови од овој Рамковен договор кои директно се однесуваат на употребата на јазиците на етничките заедници, кои промени се вградени со промените на Уставот на Република Македонија од 2001 година под директно влијание на Рамковиот договор, и оние членови кои доведоа до промени во законите за образование, а се во директна корелација со употребата на јазиците на заедниците во државата.

1. Рамковниот договор во деловите што се однесуваат на образованието и употребата на јазиците

6.1. Во однос на основното и средното образование, наставата ќе се изведува на мајчините јазици на учениците, а истовремено во цела Македонија ќе се применуваат унифицирани стандарди за академските програми.

6.2. Финансирањето од страна на државата ќе се обезбеди за високото образование на јазиците на кои што зборуваат најмалку 20 проценти од населението во Македонија, а врз основа на посебни спогодби.

6.3. При уписот на државните универзитети на нови студенти, кои припаѓаат на заедниците кои не се мнозинско население во Македонија, ќе се применува принципот на позитивна дискриминација се додека уписот правично не го одрази составот на населението во Македонија.

6.4. Низ цела Република Македонија и во нејзините меѓународни односи службен јазик е македонскиот јазик.

6.5. Кој било друг јазик што го зборуваат најмалку 20% од населението, исто така, е службен јазик, како што е овде образложено. Во органите на Република Македонија, кој било службен јазик различен од македонскиот може да се употребува во согласност со законот, како

што понатаму е елаборирано во Анекс Б. Кое било лице што живее во единица на локална самоуправа во која најмалку 20% од населението зборуваат службен јазик различен од македонскиот, може да употребува кој било службен јазик за да комуницира со регионалната канцеларија на централната влада, надлежна за таа општина; таквата канцеларија, ќе одговори на тој јазик, дополнително на македонскиот. Кое било лице може да употребува кој било службен јазик за да комуницира со главната канцеларија на централната влада, која ќе му одговори на тој јазик, дополнително на македонскиот.

6.6. Во однос на локалната самоуправа, во општините каде одредена заедница сочинува најмалку 20% од населението на општината, јазикот на таа заедница ќе се употребува како службен јазик, дополнително на македонскиот. Во однос на јазиците на кои зборуваат помалку од 20% од населението во општината, локалните власти демократски ќе одлучат за нивна употреба во јавните тела.

6.7. Во кривични граѓански судски постапки на кое било ниво, обвинетото лице или која било страна ќе има право на превод на државен трошок на сите постапки, како и на документи во согласност со соодветни документи на Советот на Европа.

6.8. Кои било лични документи на граѓаните кои зборуваат службен јазик различен од македонскиот, исто така, ќе бидат издадени на тој јазик, дополнително на македонскиот јазик, во согласност со законот.

Рамковниот договор повлече промени во законите, меѓу другото и во законите што го регулираат одбразованието. Промените што навлегуваат во рамките на образованието на јазикот на етничките заедници во Македонија на сите нивоа, и покрај фактот што претрпеа одредени промени, битно содржински не ја променија содржината на законите кои ја регулираат оваа проблематика, затоа што тие промени произлегоа од промените на Уставот, а во следниот дел таксативно ќе ги

наброиме членовите на Уставот кои ја регулираат оваа проблематика, а која битно не е променета и многу јасно го објаснува статусот на јазиците на заедниците во однос на нивната употреба на сите образовни нивоа.

9.1 Членовите од Уставот на Република Македонија кои ја третираат образовната проблематика

Член 44

Секој има право на образование. Образованието е достапно под еднакви услови. Основното образование е задолжително и бесплатно.

Член 45

Граѓаните имаат право, под услови утврдени со закон, да основаат приватни образовни установи во сите степени на образование, освен во основното образование

Член 46

На универзитетот му се гарантира автономија. Условите за основање, вршење и престанок на дејноста на универзитетот, се уредуваат со закон.

Член 48

Припадниците на заедниците имаат право слободно да го изразуваат, негуваат и развиваат својот идентитет и особеностите на своите заедници и да ги употребуваат симболите на својата заедница. Републиката им ја гарантира заштитата на етничкиот, културниот, јазичниот и верски идентитет на сите заедници.

Припадниците на заедниците имаат право да основаат културни, уметнички, образовни институции, како и научни и други здруженија заради изразување, негување и развивање на својот идентитет. Припадниците на заедниците имаат право на настава на својот јазик во основното и средното образование на начин утврден со закон. Во

училиштата во кои образованието се одвива на друг јазик се изучува и македонскиот јазик.

Рамковниот договор дава доста нејасна формулација за јазикот на образованието во регионите во кои застапеноста на етничките заедници е поголема од 20%, без притоа да бара промена на членот во Уставот со кој се дефинира дека јазиците на заедниците ќе се употребуваат само во основното и средното образование. Имено, Рамковниот договор не условува промени во однос на јазикот на високото образование. Нејасната формулација овде би ја протолкувале како можност приватното високо образование да се организира на јазикот на заедниците, но не и државното високо образование.

Изгласувањето на законот за основање државен универзитет на албански јазик значи дека се поставуваат темелите на политиката на билингвалноста, односно се подготвуваат кадри кои комуникацијата во доменот на високата администрација ќе ја обавуваат на албански јазик.

Но, што значи билингвалноста? Кај нас во Македонија доста нејасно и неточно се објаснува самиот поим билингвалност, со што се наметнува мислење дека билингвалноста во Македонија, и нејзиното воведување во пракса би значело дека сите во Република Македонија треба да го зборуваат македонскиот јазик како службен јазик во државата, но дека мнозинската македонска заедница не треба да ги познава јазиците на другите малцински заедници кои живеат во државата, односно албанскиот јазик, јазикот на најмногубројната малцинска заедница. Во суштина билингвалноста во Република Македонија во иднина ќе се однесува на употребата на македонскиот јазик како службен јазик и употребата на албанскиот јазик на албанската заедница, која е најмногубројна малцинска заедница и која во одредени региони е во мнозинска позиција во однос на македонската заедница која е мнозинска на глобално ниво, а според последниот попис,

во вкупното население на Република Македонија е застапена во процент малку поголем 25, што според Рамковиот договор а и според Уставот од 2001 година, кој е усогласен со Рамковата спогодба, значи дека и на државно ниво, а и во во оние заедници на локалната самоуправа во кои припадниците на етничката заедница се во процент од 20 и повеќе, службен јазик во меѓусебната комуникација освен македонскиот јазик ќе биде и јазикот на другата заедница или поконкретно на албанската.

Билингвалноста значи двете етнички заедници во етнички хетерогениот регион без разлика која е мнозинска, а која малцинска, ако ги задоволуваат критериумите дадени во Рамковиот договор и усогласениот со него Устав на Република Македонија за употреба на јазикот, да ги говорат и двата јазика.

Билингвалноста во образованието значи сите деца наставата да ја следат на двата јазика: обично во пракса тоа се прави така што секоја етничка заедница основните предмети ги следи на својот јазик, а другите предмети се следат или на едниот или на другиот јазик. Доколку јазикот на мнозинската група е позастапен се организираат посебни часови за изучување на вториот јазик.

Кај нас во образовната практика не постои билингвалност, туку диглосија, што значи дека едната група ги познава двата јазика а другата само својот, што во конкретниот случај кај нас ова се однесува на оносот помеѓу македонската мнозинската заедница и останатите етнички заедници, или поконкретно помеѓу македонската и албанската заедница. Кај нас припадниците на сите етнички заедници, според различни истражувања, а и според ова истражување го познаваат и својот мајчин јазик и македонскиот јазик, вклучувајќи ги тука и припадниците на албанската заедница, додека пак припадниците на македонската заедница, со мал исклучок, го познаваат само сопствениот јазик, што во принцип значи дека една група ги познава двата јазика а другата само својт. Така комуникацијата се остварува само на еден јазик, наместо на

два доколку и двете нив ги познаваат, што во права смисла би претставувало билингвалност.

Состојбата на диглосија, во ситуација на воведување на политика на билингвалност значи исклучување од административните служби на сите што не го говорат добро вториот јазик. Наглото воведување на билингвалноста во институциите на системот на Република Македонија без прилагодување на образовниот систем во оваа насока, а знаејќи дека припадниците на македонската па и на останатите заедници не го познаваат албанскиот јазик, ќе доведе до многу несакани последици на пазарот на трудот, а и до многу отпуштања од работа на голем број административни службеници, пред се во општините во кои Албанците се во мнозинство, половина или една четвртина, поради непознавањето на албанскиот јазик. На ова се надоврзува барањето за пропорционална застапеност на припадниците на заедниците во сите институции на системот, кое е втора основа за отпуштање на припадниците на мнозинската група.

Воведувањето на билингвалноста во државата треба да биде многу внимателно, со многу сенс, со претходна подготовка на образовниот систем на Република Македонија, да одговори на потребите на целото население да стане билингвално. Секако нагло имплементирање на Рамковниот договор, што се однесува до употребата на јазиците и воведувањето на билингвалноста, ќе доведе до несакани последици и меѓуетнички тензии кои не ни се потребни во овој момент ако сакаме да изградиме граѓанска држава од европски тип. Ваквата анализа ќе ја поткрепиме и со познавањето на јазиците во мултиетничките региони од страна на припадниците на различните етнички заедници, а со тоа и ќе дадеме сопствен придонес за подготвеноста на Република Македонија за потполно практикување на билингвалноста.

Заради потребата од следење на процесите во доменот на изучувањето и познавање на јазиците на другите заедници во Република

Македонија, пред да ги истакнеме податоците до кои дојдовме во нашето истражување ќе ги наведеме оние од истажувањата на проф. д-р Марија Ташева и соработниците, спроведени во 1995 и 1997 година. Тие откриле дека мнозинската група, односно Македонците од РМ кои живеат во Скопје, не го познаваат јазикот на другите освен, српскиот, додека претставниците од другите групи на истиот простор, повеќето од нив, добро го познаваат македонскиот јазик и, во доста ограничен обем, јазикот на другите групи со иста конфесионална основа.

Податоците од анкетата спроведена во 1997 година, ни дават доста слични информации за познавањето на говорните јазици во етнички мешаните региони. Македонскиот јазик го познаваат сите анкетирани, независно од тоа каква е нивната етничка припадност. Процентот на оние што не го познаваат во доволен, односно оние кои со него се служат само разговорно, отприлика се поклопува со процентот на оние чие образование не ги оспособува за читање.

Албанскиот им е непознат на Македонците кои живеат во општините каде што албанското население е малцинско. Но, тој не им е многу познат ниту на Македонците од општините каде што Албанците сочинуваат половина од населението, па дури и таму каде што се мнозинство. Од анкетираниите 118 Македонци од Дебар и Гостивар 5,95% го познаваат добро албанскиот јазик и уште 32,20% можат да се служат разговорно. Речиси две третини од нив (61,86%), имено, не го познаваат албанскиот јазик, иако тој во овие општини се има здобиено со статус на втор јазик на локалната администрација. Во Куманово, пак, каде што Албанците претставуваат половина од населението на општината, 92,54% од Македонците, воопшто не го познаваат албанскиот. Само 5,22% од нив можат разговорно да се служат со него. Од другите групи во Македонија поголемо познавање на албанскиот имаат Турците и Ромите.

Турскиот јазик го познаваат само Турците. Во населбите каде што споделуваат исто соседство со Албанците, само мал број од вторите може да комуницира со нив на нивниот јазик. Според добиените резултати од анкетата, 72,65% од Албанците воопшто не го познава турскиот јазик, за разлика од Турците кај кои процентот за овој модалитет во однос на албанскиот јазик изнесува 38,56%.

Ромскиот јазик го говорат само Ромите, но не сите. Него го познаваат, во писмен или разговорен обем, Ромите кои живеат во Скопје, и само дел од оние кои живеат во другите делови на земјата. Него не го познаваат 30% од анкетираниите Роми од Дебар и Гостивар и 20% од оние од Куманово и Струга.

Српскиот јазик се уште го познава голем процент од населението.

Во врска со употребата на јазиците на испитаниците им било поставено прашањето за јазикот на комуникацијата во нивното сопствено семејство. Одговорите укажале на значајна условеност на употребата на македонскиот јазик како паралелен со мајчиниот, од концентрацијата на групите во локалитетите. Имено, таму каде што постои висока концентрација на припадниците на етничките групи, етничкиот јазик е јазикот на семејната комуникација. Таму, пак, каде што тие се малцинство во средина населена претежно со македонско население, тие, покрај својот јазик, го употребуваат македонскиот и во рамките на семејната комуникација.

Во рамките на анкетата спроведена од страна на проф. д-р Марија Ташева и нејзините соработници во 1995 година, спроведена во општините на градот Скопје беа анализирани и ставовите на испитаниците за јазикот во образованието. Анкетата била спроведена, токму во периодот кога на меѓуетничката сцена биле доминирачки настаните поврзани со легално непризнаениот Универзитет во Тетово, и било поставено едно прашање преку кое се настојувало да се испитат ставовите на припадниците на различните групи во врска со

јазикот/јазиците на образованието. Прашањето, конкретно, гласело: Изнесете го вашиот став за школувањето на учениците на националностите на својот мајчин јазик?, а алтернативните одговори биле: 1) само основно образование; 2) основно и средно образование; 3) основно, средно и високо образование; 4) школувањето на учениците на националностите треба да се изведува според меѓународните конвенции за правата на малцинствата и во согласност со Уставот и другите нормативни акти на РМ; 5) ни на еден степен на образованието не треба целосно да се изведува наставата на јазиците на националностите.

Одговорите, можат да се подвојат по линијата мнозинска/ малцински групи. Скоро половина од испитаниците Македонци (45,16%) се изјасниле за четвртата алтернатива (образование според меѓународните акти и Уставот), 23,87% се за првата (основно), додека останатите се за алтернативата основно и средно (12,26%) или за образование во кое јазикот на националноста ќе биде комбиниран со македонскиот (13,23%). Само 4,19% од нив одговориле дека јазикот на националноста треба да биде застапен во сите степени на образованието на малцинските групи. За разлика од ова, четири петтини од анкетираниите Албанци (78,89%) се изјасниле за употребата на јазикот на националностите во сите степени на образование, додека повеќето од преостаната петтина (16,11%) се изјасниле за образование според меѓународните акти и Уставот. Само 2,22% од нив се изјасниле за алтернативата основно и 2,78% за онаа основно/средно образование. Одговорите на припадниците на другите групи можат да се сместат на средина, помеѓу оние на Македонците и Албанците. Турците се двоумат меѓу алтернативите 3 и 4 (сите степени-47,62%, и според меѓународните акти-33,33%), Ромите, пред се се за четвртата алтернатива (69,23%), за која е највисок и процентот на изјаснените Срби (44,74%).

Подвоеноста се покажала исто така многу остра, таква е и ден денес, и во однос на конкретното прашање дали е потребен албански

универзитет, со тоа што овој пат таа е по линија на конфесионалноста. Имено, групите со христијанска основа (македонската и српската), исто толку енергично се против отварањето на таков универзитет, колку што сесрдно за него се заложуваат Албанците. Турците се за овој универзитет, но голем број од нив ги задоволува и еден педагошки факултет. Ромите по однос на ова прашање се недефинирани.

Во анкетата спроведена во текот на 1997 година во однос на јазикот на образованието биле поставени неколку прашања. Првото прашање било: Доколку вашето дете не може да учи на мајчиниот јазик, дали сметате дека треба да учи на друг. Добиените одговори на ова прашање јасно покажале дека отпорот кон учење на јазик кој не е мајчиниот е поголем кај македонското население отколку кај припадниците на другите кои живеат во Македонија. Тој е голем кај оние кои во реалноста поретко се соочени со ваков проблем, но и кај оние кои по природата на нештата би требало да се соочат со него. Македонците од Дебар и Гостивар, кои преставуваат малцинство во својот локалитет, во ист процент се изјасниле против образованието на друг јазик, како и оние што живеат во Кочани, односно средина каде што преставуваат доминирачка група.

Кај Албанците, ставот во однос на јазикот на образованието покажал забележителна условеност од нивната концентрација во локалитетот каде што се населени, негативните одговори се најмногубројни таму каде што се чувствуваат доминирачко мнозинство, а прогресивно се намалуваат со намалувањето на нивната концентрација. Во секој случај, процентот на негативните одговори кај Албанците бил помал отколку кај Македонците, но е забележително поголем отколку кај останатите три групи, односно кај групите кои имаат помала бројност и помала концентрација. Кај последниве, повисоки вредности постојат само таму каде што нивната концентрација е поголема, како што е случајот со Турците од Дебар и Гостивар и со

Србите од Скопје. Во однос на ова прашање, како и во однос на многу други, Ромите се претставиле како најотворени кон останатите групи, односно најголемиот број од нив прифаќа нивните деца да учат на друг јазик освен на мајчиниот.

Ако децата не можат да учат на мајчиниот јазик, треба да учат на друг, било поставено прашање, а кој е тој другиот јазик. За да се испита ставот во однос на него, била понудена листа на јазици што се говорат во Република Македонија, дополнета со алтернатива на некој странски јазик.

Одговорите откриле дека јазиците на етничките групи не влегуваат во листата на преференцијата на испитаниците кои и припаѓаат на македонската група, додека македонскиот јазик е забележително присутен во листата на припадниците на малцинските групи.

Според анкетираниите Македонци, без разлика каде живеат, доколку нивните деца не можеле да учат на македонски јазик, прифаќале да учат единствено на некој странски јазик. Ниту еден од 463 анкетирани не ги избрал турскиот и ромскиот како јазици на образование на нивните деца. Само 1,69% од оние кои живеат во општините од првата група и 1,49% од општините од втората го сметале за прифатлив албанскиот јазик. Малку бил поголем процентот на изјаснувањата во однос на српскиот јазик (4,75%), но и тој бил десет пати помал од оној што се однесува на странски јазик.

Една четвртина од анкетираниите Албанци и давале предност на странските јазици, но дури една третина се за македонскиот како избор. Во општините, каде што албанското население има повисока концентрација, поголем бил бројот на изјаснувањето во однос на странските јазици отколку во однос на македонскиот, додека во Скопје ситуацијата била спротивна. Одговорите кај оваа група, овде, како и во однос на другите прашања, покажуваат зависност од степенот на

концентрираноста во локалитетот. Така, македонскиот јазик го избрале 21,69% од испитаниците од првата група. 26,23% од втората и 45,24% од третата. Наклонетоста на странските јазици кај истите групи била 31,33%, 27,87%, 16,67%.

Турците му давале предност на македонскиот јазик. Повеќето од половината испитаници (53,59%) се определуваат за него, доколку не било можно изведување на настава настава на турски јазик. Само 13,07% од нив им даваат предност на странските јазици. Слично на нив се изјасниле и анкетираниите Срби, додека кај Ромите наклонетоста кон македонскиот јазик е најголема(71,43%).

Во настојувањето да ја тестираат подготвеноста на луѓето за воведување на јазиците што се говорат во нашата средина во наставата на различните степени на образование, биле поставени уште две прашања. Првото се однесувало на ставот во однос на изучувањето на втор јазик покрај мајчиниот, додека второто се однесувало на неговата конкретизација, односно, се однесувало на конкретниот избор на јазикот.

На прашањето: Дали освен на јазикот на образованието, децата треба да изучуваат уште еден јазик што се говори во Република Македонија?, повеќе од анкетираниите Македонци (54,43%) одговориле дека не треба. Останатите и даваат предност на факултативната настава (32,26%) во однос на задолжителната (8,42%). Ако веќе таков јазик се воведи во наставата, тогаш за нив е најсоодветно тоа да биде српскиот. За албанскиот се изјасниле само 6,48% од испитаниците, за турскиот 4,75%, додека за ромскиот 0,43%.

И во овој случај, ставот на другите групи по истите прашања е битно поинаков. Против воведување на друг јазик во наставата се изјасниле 25,89% од анкетираниите Срби, 22,65% од Албанците, 13,45% од Ромите и само 5,88% од Турците. Една третина од Србите у речиси една половина од представниците на другите групи се за негово

задолжително воведување, додека процентот на оние што го прифаќаат како факултативен се движи од 29,06% кај Албанците, до 40% кај Турците и Ромите. Притоа, негативните одговори кај сите, пред се, ги дава најмладата популација. Другиот јазик во наставата за сите групи кои се малцинства во Република Македонија, пред се, треба да биде македонскиот. Мал е бројот на Албанците кои би го избрале турскиот, како што е мал и бројот на Турците коишто би го избрале албанскиот. Испитаниците на малцинските групи, кои живеат во локалитетите каде нивната концентрација е помала, притоа, како втор јазик во наставата го сугерираат сопствениот јазик

Кога одлучивме во нашето истражување да вклучиме блок прашања што се однесуваат на состојбите со оглед на познавањето на јазиците во регионите каде се воведува билингвалност, имавме за цел да направиме една динамичка анализа, односно да утврдиме дали во текот на последните години дошло до некои промени во ставовите на населението во однос на изучувањето на јазиците на етничките заедници.

Поконкретно, со поставените прашања се настојуваше да се дојде до соодветни податоци за неколку нешта:

- да се утврди кореспонденцијата меѓу етничката припадност и јазикот на наставата;
- да се утврди застапеноста на јазикот на државната администрација во секојдневната комуникација на припадниците на етничките заедници кои говорат друг јазик од македонскиот;
- да се утврди подготвеноста на учениците кои не се Албанци за изучување на албанскиот јазик во наставата.

9.1 Етничката припадност и јазикот на образованието

Со оглед на тоа што од раководителот на истражувањата спроведени во 1995 и 1997 добивме согласност да употребиме исти прашања, овде сме во можност резултатите од нашето истражување да ги доведеме во непосредна врска со претходно утврдените состојби.

Во врска со кореспонденцијата меѓу етничката припадност и јазикот на наставата поставивме две прашања: На кој јазик го стекнавте вашето образование (се мисли на основно)? И: На кој јазик го продолживте вашето образование.

Одговорите на првото прашање ни покажуваат дека припадниците на македонската мнозинска заедница своето образование го стекнуваат исклучиво на македонски јазик, како и припадниците на албанската заедница кои исто така своето образование го стекнуваат на сопствениот мајчин јазик, додека само ореден број од турската заедница своето образование го стекнуваат на сопствениот јазик не поради субјективни причини, туку пред се поради нивната дисперзираност низ целата територија на Република Македонија, и непостоење на услови, пред се, во законска смисла за нивно образование на сопствениот мајчин јазик во смисла на нивна доволна бројчана застапеност, но припадниците на ромската и валашката заедница своето образование пред се го стекнуваат на македонски јазик. Сето ова многу поконкретно ќе го согледаме од следните показатели дадени во следните две табели.

Табела бр. 96

ЈАЗИКОТ НА КОЈ Е СТЕКНАТО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ

	1	2
на кој јазик го стекнавте Вашето образование	N	%
македонски	594	71.57
албански	225	27.11
турски	11	1.33
вкупно	830	100

Табела бр. 97

**ЈАЗИКОТ НА КОЈ Е СТЕКНАТО ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ СПОРЕД
ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
на кој јазик го стекнавте Вашето образование	М	А	Т	Р	В	О
македонски	99,42	4,73	61,53	94,44	100	100
албански	0,38	95,27	-	5,56	-	-
турски	0,19	-	38,47	-	-	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

Следното прашање го поставивме со цел да направиме споредба, или корелација, со јазикот на кој испитаниците го стекнуваат основното образование и јазикот на кој го продолжуваат своето образование. Следните табели даваат одговор на ова прашање а тоа гласеше: На кој јазик го продолжувате Вашето образование?

Табела бр. 98

**ЈАЗИКОТ НА КОЈ АНКЕТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ ГО
ПРОДОЛЖУВААТ СВОЕТО ОБРАЗОВАНИЕ**

	1	2
на кој јазик го продолживте Вашето образование	N	%
македонски	596	71,89
албански	222	26,66
турски	2	0,24
друг	10	1,21
вкупно	830	100

Одговорите добиени од табелата, во глобални рамки, гледајќи во контекст на целиот анкетирани примерок, без да се има во предвид нивната етничка припадност, ни покажуваат скоро поклопување со претходно добиените податоци, односно дека скоро сите ученици своето образование го продолжуваат на јазикот на кој го стекнуваат основното образование, со мал исклучок.

Табела бр. 99

**ЈАЗИКОТ НА КОЈ ГО ПРОДОЛЖУВААТ АНКЕТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
на кој јазик го продолжу- Вашето образование	М	А	Т	Р	В	О
македонски	99,23	3,86	80,76	100	100	87,5
албански	0,19	93,56	7,69	-	-	-
турски	-	-	3,84	-	-	12,5
друг	0,38	2,57	7,69	-	-	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

И во оваа табела одговорите ни покажаа, споредбено со добиените одговори од претходната табела на претходното прашање, дека учениците своето образование го продолжуваат на истиот јазик на кој го стекнуваат и основното. Оваа констатација е карактеристична пред се за припадниците на македонската и албанската заедница, кои и своето основно образование го завршиле на сопствениот јазик. Припадниците на останатите етнички заедници, мислиме на учениците од ромската, турската и влашката, пред се своето образование го продолжуваат на македонски јазик, не поради одредена нивна дискриминација, туку пред се поради одредени објективни причини.

9.2 Етничката припадност и познавањето на јазиците на припадниците на другите заедници

Вториот блок на прашања, во рамките на оваа споредбена анализа за која на крајот ќе дадеме една попрецизна заклучна констатација, содржи две прашања и тоа, прашање преку кое треба да утврдиме состојба во однос на познавањето на говорните јазици на целото население, и второто прашање кое се однесува за јазикот на комуникацијата во нивното семејство. Првите две табели ќе ни ја дадат состојбата со познавањето на говорните јазици на етничките заедници во Република Македонија.

Табела бр. 100

ПОЗНАВАЊЕТО НА ЈАЗИЦИТЕ НА ДРУГИТЕ ЕТНИЧКИ ЗАЕДНИЦИ

	1	2
покрај мајчиниот јазик кој друг јазик познавате	N	%
македонски	755	90,96
албански	49	5,90
турски	17	2,04
ромски	-	-
влашки	9	1,08
вкупно	830	100

Табела бр. 101

**ПОЗНАВАЊЕТО НА ЈАЗИЦИТЕ НА ДРУГИТЕ ЕТНИЧКИ ЗАЕДНИЦИ
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
покрај мајчиниот јазик кој друг јаз.	M	A	T	P	B	O
македонски	100	89,69	100	100	65	100
албански	7,42	100	30,76	5,55	-	-
турски	1,14	2,14	100	38,88	-	12,5
ромски	-	-	-	100	-	-
влашки	0,38	-	-	-	35	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

Македонскиот јазик го познаваат сите анкетирани ученици без разлика на која етничка заедница и припаѓаат, со мал исклучок на само 19 анкетирани ученици, или 8,15% од 233 анкетирани ученици од албанската заедница, кои се изјаснија дека не го познаваат македонскиот јазик, што според наше мислење не ја одразува реалната состојба на познавањето на јазикот, туку е став кој има друга позадина.

Албанскиот јазик им е потполно непознат на Македонците кои живеат во Штип и Кочани, додека во мал обем е познат во мешаните етнички општини како што се Скопје и Гостивар. Од 105 анкетирани Македонци, само 18 се изјасниле дека го познаваат албанскиот јазик или 17,14%, што во секој случај не е мал процент ако се имаат во предвид

претходните истражувања спроведени на овој простор кои покажаа многу помало позанавање на албанскиот јазик од страна на македонската заедница. Можеби ова оди во прилог на веќе се поприсутните размислување за воведување на билингвалноста во образовниот систем на Република Македонија, барем во оние региони кои имаат мешан етнички состав. Во општината Гостивар од 113 анкетирани ученици од македонската националност, 21 ученик се изјаснија дека го познаваат и албанскиот јазик (18,58%), што е голем процент ако се земе во предвид дека голем број од нив разговорно можат да се служат со албанскиот јазик, до кој заклучок дојдовме во неформалната комуникација со учениците од овој регион. Меѓутоа, населението сеуште не е подготвено за прифаќање на состојбата на билингвалноста. Имено, и покрај свеста дека е малцинско во одредени региони на државата, како и покрај познавањето на клаузулите на рамковниот договор кои го наметнуваат воведувањето на билингвалноста, сеуште е голем отпорот кај припадниците на македонската заедница за воведување на едно вакво образование во овој регион. А секое претходно добро неосмислено решение на мислење сме дека може да доведе до несакани тензии и последици, кои подоцна можат лошо да се одразат на етничкиот соживот. Околу 70% од Македонците кои живеат во општина во која доминантно население е албанското не го познаваат албанскиот јазик и не се подготвени да го изучуваат како обавезен предмет во процесот на сопственото образование. Од останатите етнички заедници одредено познавање на албанскиот јазик имаат припадниците на ромската и турската заедница.

Турскиот јазик во Република Македонија според добиените податоци од ова анкетно истражување го познаваат Турците, но во мал број и Ромите, Албанците, и Македонците. Ромите покажуваат најголемо познавање на турскиот јазик и тоа, од 18 анкетирани ученици од ромската националност, седум од нив се изјасниле дека го познаваат

турскиот јазик или 38,88%, Македоците се изјасниле само 1,14% дека го познаваат турскиот јазик, и тоа оние од Гостивар каде има доста припадници од турската етничка заедница, но исто така и припадниците на албанската заедница во мал број се изјасниле дека го говорат турскиот јазик. За разлика од нив од 10 анкетирани ученици и тоа пред се од општина Гостивар кои и припаѓаат на турската заедница, осум од нив се изјасниле дека го познаваат албанскиот јазик, а само двајца дека не го говорат.

Ромскиот јазик го познаваат сите Роми. Исто така сите анкетирани Роми го познаваат и македонскиот јазик. Од јазиците на останатите етнички заедници Ромите покажуваат најголемо познавање на турскиот јазик. И тоа од вкупно 18 анкетирани ученици од ромската заедница, 7(38,88%) се изјасниле дека го познаваат и турскиот јазик, двајца од Штип и пет од Скопје, додека само еден Ром се изјаснил дека го познава и албанскиот јазик.

Карактеристично за учениците од влашката националност е дека сите го познават македонскиот јазик, а не го познават влашкиот јазик, зошто е тоа така рековме подолу во текстот дека останува во доменот на одредени претпоставки.

Ако ги споредиме добиените податоци од трите анкетни истражувања на оваа тема (1995, 1997, 2003 година), мораме да констатираме извесно поместување во познавањето на јазиците што се зборуваат во Република Македонија. Прво, мораме да истакнеме дека скоро сите ученици од анкетираниите етнички заедници го познават македонскиот јазик; второ, учениците од македонската заедница се изјаснија во процент од 7,42% дека го познаваат и албанскиот јазик, се мисли на учениците од мешаните етнички задници, Гостивар и Скопје, додека тотално непознавањена албанскиот јазик имаме кај учениците во регионите каде мнозинско население е македонското; трето, учениците од албанската заедница освен што го познаваат македонскиот јазик,

многу малку покажуваат интерес за учењена јазиците на другите етнички заедници и за нивно познавање, дури и за турскиот кој според оваа анализа го познаваат сомо 2,14%, и тоа во населби во кои живеат заедно со припадниците на турската заедница, што не е случај за учениците од турската заедница кои многу повеќе се изјаснија дека го познават албанскиот јазик што значи, и дека покажуваат интерес за негово учење, што не е случај со учениците од албанската заедница, а тој процент изнесува 38,46% и доста поголем во споредба со податоците добиени во претходните веќе нагласени анкетни истражувања. Четврто, веќе истакнавме дека сите ученици од турската заедница го познаваат сопствениот мајчин јазик, но освен македонскиот, тие покажуваат поголема заинтересираност кон учење и на албанскиот јазик, пред се во регионите каде тие се мнозинско население, што само по себе наметнува една друга дилема, односно дека припадниците на турската заедница се многу по прилагодливи спрема потребите што ги наметнува живеењето во мешани етнички заедници, отколку учениците од другите етнички заедници, тука се мисли на албанската па и на македонската. Петто, учениците од ромската заедница се изјаснија дека го познаваат сопствениот мајчин јазик, освен македонскиот, но дека најголема наклонетост покажуваат спрема турскиот јазик, од 18 анкетирани ученици од ромската заедница 38,88% се изјаснија дека го познаваат и турскиот јазик, а само 1 дека го познава и албанскиот, (учениците се од етнички мешаните општини). Ова значи дека се подобрува нивната образовна структура, и се прават големи напори од страна на државата и на многу невладини организации за нивно описменување и образование, па и на ромски јазик ако за тоа постојат услови. Шесто, карактеристично за учениците од влашката заедница е фактот што сите го познаваат македонскиот јазик а не го познаваат влашкиот јазик, зошто е тоа така можеме само да претпоставиме, а тоа дека поради големиот број на мешани бракови помеѓу Македонци и Власи, поголем

број од нив не ги учат сопствените деца да го говорат влашкиот јазик, а образованието го стекнуваат исклучиво на македонски јазик, сето ова и покрај настојувањето да дадеме едно логично објаснување, е една хипотетичка претпоставка.

За да се утврди посоодветно познавањето на другите јазици во локалитетот се постави и едно дополнително прашање: На кој јазик или јазици разговарате во вашето семејство?

Табела бр. 102

**ЈАЗИКОТ ИЛИ ЈАЗИЦИТЕ НА КОЈ РАЗГОВАРААТ
АНКЕТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ ВО СЕМЕЈСТВОТО**

	1	2
на кој јазик или јазици разговарате во Вашето сем.	N	%
мајчин јазик	764	92,04
мајчин јазик и македонски	64	7,71
мајчин јазик и друг од јаз.	1	0,12
мајчин јазици стр. јазик	-	-
друг	1	0,12
вкупно	830	100

Табела бр. 103

**ЈАЗИКОТ ИЛИ ЈАЗИЦИТЕ НА КОЈ РАЗГОВАРААТ АНКЕТИРАНИТЕ УЧЕНИЦИ ВО СВОЕТО
СЕМЕЈСТВО СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
на кој јазик, јазици разг. во Вашето семејство	М	А	Т	Р	В	О
мајчин јазик	100	93,56	38,46	11,11	20	50
мајчин јазик и мкедон.	-	6,44	53,84	88,89	80	50
мај.јазик и јазик на заед.	-	-	3,86	-	-	-
мајчин јазик и стр. јазик	-	-	-	-	-	-
друг	-	-	3,86	-	-	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

Во однос на употребата на јазиците кои се употребуваат во семејствата на анкетираниите ученици, без да се земе во предвид нивната

етничка припадност, 92,04% од нив се изјаснија дека во семејната комуникација го употребуваат само сопствениот мајчин јазик, а освен сопствениот мајчин јазик, во семејната комуникација паралелно со него, го употребуваат и македонскиот јазик 7,71%, кој процент иако мал, сепак е поголем во однос на оној процент од претходните анкетни истражувања. Втората табела во овој контекст многу појасно ја дава семејната комуникација на учениците од различните етнички заедници. Така, во рамките на албанското семејство во семејната комуникација, од анкетираниите ученици се изјасниле дека паралелно со албанскиот се употребува и македонскиот само уште во 15 семејства, или 6,64%, што е поголем процент во однос на анкетните истражувања од 1995, и 1997 година, според кои податоци само 3,31% од анкетираниите испитаници од албанската заедница се изјаснија дека освен албанскиот јазик, во семејната комуникација се користи и македонскиот јазик.

Учениците од туската етничка заедница, кои како заедница се многу подисперзирани од албанската заедница, која е многу концентрирана на одредени простори, се изјаснија дека кај нив употребата на македонскиот јазик покрај сопствениот мајчин јазик е многу поголема отколку кај учениците од албанската заедница. Него како паралелен со турскиот го употребуваат дури 53,84% од анкетираниите Турци (и тоа пред се од Скопје и Гостивар), а само 38,46% се изјасниле дека во семејната комуникација го користат само турскиот јазик, што укажува на одреден факт ако се земат во предвид претходните анкетни истражувања, дека се поголем и поголем број на Турци во семејната комуникација покрај турскиот јазик го употребуваат и македонскиот.

Учениците од ромската и влашката заедница, се изјаснија во процент над 80, дека во нивните семејства, во семејната комуникација освен на сопствениот мајчин јазик говорат и на македонски, само 11,11% од анкетираниите ученици од ромската заедница се изјасниле дека дома

зборуваат само на ромски, а 20% ученици од влашката заедница исто така се изјасниле дека домашната комуникација ја обавуваат само на влашки јазик. Учениците на македонската етничка заедница стопроцентно се изјаснија дека сопствената семејна комуникација, без разлика дали живеат во региони во кои се мнозинство или малцинство, ја обавуваат на македонски јазик, учениците и од другите етнички заедници, со исклучок на учениците од албанската заедница, изјавија дека паралелно со мајчиниот јазик во семејната комуникација се присутен е и македонскиот јазик, што во суштина го потврдува фактот дека скоро сите етнички заедници го познаваат македонскиот јазик, но сите не го употребуваат во семејната говорна комуникација.

Сето ова ни покажува дека скоро сите заедници во Република Македонија, кои имаат малцински статус, го познаваат македонскиот јазик, но многу малку сеуште се познаваат јазиците на другите етнички заедници и во етнички мешаните региони, пред се, се мисли на албанскиот јазик, затоа што во етнички мешаните региони мнозинско население е претежно албанското, со мали исклучоци. А за воведување на билингвалноста во овие региони, ова ни покажува дека е потребен еден подолг временски период на подготовка на младата генерација за прифаќање на овој факт за неминовноста од вистинско изучување и на јазикот на задницата, освен македонскиот, која е мнозинска во одредени етнички мешани региони во државата.

9.3 Етничката припадност и свеста за барањата на билингвалноста

Поробата за билингвалност и созреаната свест за нејзино воведување ќе ја согледаме преку ставовите на родителите на анкетираниите ученици од различните етнички заедници преку блок на прашања кои се во тесна врска со акцентираната проблематика, која сеуште е во доменот на размислување за нејзино имплементирање во

самата пракса. Блокот на прашања во овој контекст го започнавме со едно условно прашање, кое гласи: Дали вашите родители инсистираат Вашето образование да биде исклучиво на мајчиниот јазик? Одговорите многу прецизно се систематизирани во следните две табели.

Табела бр. 104

**СТАВОТ НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ЈАЗИКОТ НА
ОБРАЗОВАНИЕТО НА НИВНИТЕ ДЕЦА**

	1	2
ставот на родителите за јазикот на образованието	N	%
Не	83	10,00
Да	740	89,16
Сеенно им е	7	0,84
вкупно	830	100

Табела бр. 105

**СТАВОТ НА РОДИТЕЛИТЕ НА УЧЕНИЦИТЕ ЗА ЈАЗИКОТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО НА
НИВНИТЕ ДЕЦА СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ.
структура**

	1	2	3	4	5	6
ставот на родителите за јаз. на обр.	М	А	Т	Р	В	О
Не	2,48	6,86	80,76	66,66	80	62,5
Да	97,52	90,98	15,38	27,77	20	37,5
Сеенно им е	-	2,14	3,84	5,55	-	-
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Првата табела јасно покажува голем отпор кон учењето на јазикот кој не е нивниот мајчин јазик, кој се гледа од фактот дека скоро 90% од анкетираниите ученици се изјаснија дека нивните родители инсистираат нивните деца да се школуваат на сопствениот мајчин јазик.

Втората табела која го анализира ова прашање, многу поконкретно ги систематизира одговорите на ова прашање и јасно го отсликува ставот на родителите за јазикот на кој треба да се образуваат нивните деца. Отпорот кон учењето на јазикот кој не е нивниот мајчин јазик, најголем е кај македонското население, и за таква опција се

изјасниле 97,52% од анкетираниите ученици од македонската заедница, а исто така тој став е многу голем и кај припадниците од албанската заедница, и изнесува 90,98%. Овој факт не е карактеристичен за ставовите на родителите на учениците од другите анкетирани заедници, кај кои имаме став според кој тие не инсистираат нивните деца да учат на сопствениот мајчин јазик по секоја цена и дека можат да учат и на јазик кој не е нивниот мајчин јазик, а тоа се мисли на припадниците на ромската, турската и влашката заедница.

Следното прашање го надополнува претходното, и е во негов контекст и гласи: Доколку не можете да учите на својот мајчин јазик, дали Вашите родители сметаат дека треба да се образувате на друг јазик? Одговорите во голема мера се поклопуваат со одговорите на претходното прашање, и покажуваат голем отпор на родителите кон образование на своите деца на јазик кој не е нивниот мајчин јазик, а овој факт е најкарактеристичен кај родителите на учениците од македонската и албанската заедница. Одговорите на ова прашање се систематизирани во следните табели.

Табела бр. 106

**ДАЛИ ДЕЦАТА, ДОКОЛКУ НЕ МОЖАТ ДА УЧАТ НА МАЈЧИНИОТ ЈАЗИК,
МОЖАТ ДА УЧАТ НА ДРУГ ЈАЗИК**

	1	2
дали доколку не можат треба да учат на друг јазик	N	%
Не	729	87,83
Да	95	11,44
Сеедно им е	6	0,24
вкупно	830	100

Табела бр. 107

**ДАЛИ ДАЦАТА, ДОКОЛКУ НЕ МОЖАТ ДА УЧАТ НА МАЈЧИНИОТ ЈАЗИК,
ТРЕБА ДА УЧАТ НА ДРУГ ЈАЗИК
структура**

	1	2	3	4	5	6
дали треба да учат на друг јазик	М	А	Т	Р	В	О
Не	97,33	89,69	3,85	-	20	62,5
Да	2,47	9,01	96,15	94,44	80	37,5
Сеедно им е	0,19	1,28	-	5,56	-	-
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Одговорите од табелата ни даваат една многу јасна слика, која сама по себе го покажува односот на родителите на учениците од различните етнички заедници спрема јазикот на кој нивните деца треба да се образоваат. Нај негативен однос кон учењето на друг јазик покажуваат припадниците од македонската заедница. Тој е голем и кај припадниците на албанската заедница, кои исто така како припадниците македонската заедница, во процент од околу 90% се изјаснија дека нивните деца треба да се образоваат на сопствениот мајчин јазик и на никој друг јазик. Во овој поглед родителите на учениците од ромската, влашката и турската заедница покажуваат многу пофлексибилен однос во однос на јазикот на обаразованието, ако објективните услови не дозволуваат нивните деца да се образоваат на сопствениот мајчин јазик. Родителите на анкетираниите ученици од ромската заденица во 94,44% се изјаснија дека ако не постојат услови нивните деца да се образуваат на сопствениот јазик, треба да се образоваат на друг јазик, или само еден родител од припадниците на ромската заденица се изјасни дека неговото дете треба да се образова исклучиво на сопствениот мајчин јазик, слична е состојбата и со родителите на припадниците на турската заедница, и во овој случај смо еден од родителите на анкетираниите ученици до турската заедница се изјасни дека, сопственото дете своето образование треба да го стекне исклучиво на турски јазик, а за разлика од него останатите родители се доста пофлексибилни во тој поглед и се на мислење дека

нивните деца, во зависност од објективните услови, можат да се образоваат и на друг јазик, сличен е ставот и на родителите од влашката етничка заедница во поглед на јазикот на образованието на нивните деца.

Следното прашање го поставивме со цел да откриеме на кои јазици и дават предност родителите на анкетираниите ученици од различните етнички заедници, ако поради одредени, објективни причини нивните деца не се во состојба своето образование да го стекнуваат на сопствениот мајчин јазик, и кое прашање во голема мера претставува продолжение на претходното, гласи: Ако на претходното прашање одговоривте со да, на кој?, а алтернативните одговори беа, 1) македонски; 2) албански; 3) турски; 4) друг. Целта која сакавме да ја постигнеме, ќе ја согледаме врз основа на добиените податоци од следните две табели..

Табела бр. 108

НА КОЈ ЈАЗИК МУ ДАВАТЕ ПРЕДНОСТ, АКО НЕ МОЖЕТЕ ДА УЧИТЕ НА МАЈЧИНИОТ ЈАЗИК

	1	2
ако не можете да учите на мај. јазик на кој јазик му давате предност	N	%
македонски	45	47,36
албански	9	9,47
турски	11	11,57
друг	31	31,57
вкупно	95	100

Како што покажува табелата 11,44%, или само 95 родители на анкетираниите ученици се на мислење дека ако не постојат објективни услови нивните деца да се школуваат на сопствениот мајчин јазик треба да се школуваат на друг јазик.

Табела бр. 109

**НА КОЈ ЈАЗИК МУ ДАВАТЕ ПРЕДНОСТ, АКО НЕ МОЖЕТЕ ДА УЧИТЕ НА МАЈЧИНИОТ ЈАЗИК,
СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
ако не можете да учите на мајчиниот јазик на кој јазик му давате предност	М	А	Т	Р	В	О
македонски	-	38,09	56	82,35	62,5	-
албански	-	-	32	-	-	33,33
турски	15,38	33,33	-	5,88	-	33,33
друг	84,61	38,09	12	11,76	37,5	33,33
вкупно	100	100	100	100	100	100

Конкретните податоци во овој контекст ни покажуваат дека родителите на анкетираниите ученици од македонската и албанската заедница, сметаат дека ако нивните деца не можат да се образоваат на сопствениот мајчин јазик, предност му даваат на друг јазик, но на ниеден што веќе е акцентиран во табелата, (се мисли дека му даваат предност на некој странски јазик). Припадниците на македонската заедница во тој поглед се многу децидни, и освен на странски јазик не преферираат изучување на ниту било кој друг јазик кој се зборува во Република Македонија, како што е карактеристично и за претходно наведените истражувања. Албанците, пак, кои потекнуваат од етничките мешаните средини, како на пример во Гостивар, од 20 анкетирани ученици, нивните родители се изјаснија дека ако нивните деца не се во состојба да се образоваат на сопствениот јазик, освен на странскиот јазик на кој му даваат најголема предност, 6 од нив мислат дека нивните деца треба да се образоваат турски јазик, а само 4 родители му даваат предност на македонскиот јазик.

Турците му дават предност на македонскиот јазик. Повеќето од половината родители на припадниците на турската заедница се определуваат за македонскиот јазик, доколку не е можно изведување

настава на турски јазик, но одреден број на родители го преферираат и албанскиот јазик, пред се од етнички мешаните региони, а исто така мал број од нив ги преферираат и странските јазици.

Ромите покажуваат најголема наклонетост кон изучување и образовање на македонскиот јазик, бидејќи се уште објективно не се создадени услови за нивно образование на ромски јазик, а многу малку интерес покажуваат за другите јазици, иако поголем број од нив го разбираат турскиот јазик. Многу слична е ситуацијата и со припадниците на влашката заедница, кои освен својата наклонетост кон образованието на македонски јазик, ги преферираат и странските јазици

Следните две прашања ги поставивме со цел да ја согледаме поготвеноста на родителите за воведување на јазиците што се говорат во Република Македонија, во наставата на различните степени на образование. Првото прашање се однесува на ставот за определување на вториот јазик на изучување покрај мајчиниот, и второто се однесува на конкретниот избор на јазикот.

Првото прашање гласеше: Дали Вашите родители сметаат дека во текот на Вашето школување треба да учите уште еден од јазиците на кои се зборува во РМ?. Следните две табели го даваат одговорот на ова прашање.

Табела бр 110

**СТАВОТ НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ИЗУЧУВАЊЕ НА ВТОР ЈАЗИК
КОЈ СЕ ЗБОРУВА ВО РМ**

	1	2
ставот на родителите за изучу. на втор јазик кој се зборува во РМ	N	%
Не	605	72,98
Да, задолжително	69	8,32
Да, факултативно	156	18,79
Вкупно	830	100

Табелата ни покажува дека кај родителите на припадниците од различните етнички заедници, постои негативен однос кон изучување на

јазиците на кои што се зборува во РМ, затоа што над 70 проценти од испитаниците се исјасниле против, а само 8,32% од нив се изјасниле дека задолжително треба да се изучува и втор јазик покрај јазикот на кој се школуваат, што повторно е еден податок кој говори за неподготвеноста за воведување на билингвалноста во РМ. Поголема подготвеност кај родителите од различните етнички заедници има за прифаќање на опцијата за воведување на втор факултативен јазик кој би можеле да го изучуваат нивните деца (18,79%).

Следната табела многу поконкретно го дава односот на родителите кон ова прашање.

Табела бр. 111

**СТАВОТ НА РОДИТЕЛИТЕ ЗА ИЗУЧУВАЊЕ НА ВТОР ЈАЗИК КОЈ СЕ ЗБОРУВА ВО РМ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
ставот на родителите за изучување на втор јазик	М	А	Т	Р	В	О
Не	93,52	47,20	7,70	-	-	25
Да, задолжително	1,52	18,02	42,30	33,34	-	25
Да, факултативно	4,92	34,20	50	66,66	100	50
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Конкретните одговори на ова прашање даваат, многу различен пристап кон него од страна на родителите на учениците од различните етнички заедници.

Македонците имаат многу негативен став по ова прашање што се гледа од фактот, дека дури 93,52%, од анкетираниите ученици се изјасниле дека нивните родители не прифаќаат друг јазик на образование од јазиците кои се говорат во РМ освен македонскиот, што го покажува нивниот негативен став кон една ваква идна опција во образовниот процес. Меѓутоа, од 34 родители на анкетираниите ученици кои застапаа на фактот дека треба да се изучува паралелно и друг јазик освен македонскиот, и тоа пред се од етнички мешаните средини,

Гостивар и Скопје, 20 родители од нив му дале предност, кога е во прашање изучување на вториот јазик, на албанскиот јазик било во задолжителна било во факултативна форма, и 6 од нив се определиле за турскиот јазик како втор јазик на изучување. Ова ни покажува дека во регионите каде што е доминантно македонското население постои 100%, негативен став кон ова прашање, што не е случај со регионите во кои има поголема концентрација на население од друга етничка заедница. Ова е прилог за претпоставката дека по одреден временски период ќе дојде до промени во ставот за учење на јазиците на другите заедници во позитивна насока.

Албанската заедница има сосема поинаков став кон ова прашање. Голем број на родители, исто како припадниците на македонската заедница, се изјаснија против паралелно изучување на друг јазик кој се зборува во РМ, (47,20%), но уште е поголем процентот на оние кои го прифаќаат изучувањето на вториот јазик, и тоа 52,73%. Исто така мора во овој контекст да истакнеме и дека сите овие преставници од албанската заедница, со сосема мал број, се изјаснија за изучување на македонскиот јазик како втор јазик на образованиот процес. Ова во однос на претходните истражувања претставува значително поместување во позитивна смисла, и пореално прифаќање на фактот за познавање на двата доминантни јазици кои се зборуваат во етнички мешаните региони, пред се од припадниците на албанската заедница, што подоцна би водело и кон воведување на билингвалноста.

Мал е бројот на родителите од другите етнички заедници кои имаат негативен став кон изучувањето на македонскиот јазик на нивните деца во процесот на образованието. Испитаниците на овие малцински заедници (се мисли на ромската, влашката и турската), бидејќи живеат во локалитети во кои нивната концентрација е мала, како втор јазик во наставата го сугерираат сопствениот јазик.

Ваквата слика со конкретниот однос кон јазиците на заедниците кои се говорат се содржина и на второто прашање и последно прашање од овој блок на прашања. Одговорите ќе бидат синтетизирани во следните две табели

Табела бр. 112

НА КОЈ ЈАЗИК, МУ ДАВАТЕ ПРЕДНОСТ ОД ЈАЗИЦИТЕ КОИ СЕ ГОВОРАТ ВО РМ, КОЈ БИ ГО ИЗУЧУВАЛЕ ПАРАЛЕЛНО, СО ЈАЗИКОТ НА КОЈ СЕ ОБРАЗОВАТЕ

	1	2
на кој втор јазик, му давате предност од јазиците во РМ	N	%
Македонски	137	61,16
Албански	25	11,16
Турски	25	11,16
Ромски	10	4,46
Влашки	21	9,38
Српски	4	1,79
Друг	2	0,89
Вкупно	224	100

Табела. бр 113

**НА КОЈ ЈАЗИК МУ ДАВАТЕ ПРЕДНОСТ ОД ЈАЗИЦИТЕ КОИ СЕ ГОВОРАТ ВО РМ, КОЈ БИ ГО ИЗУЧУВАЛЕ ПАРАЛЕЛНО, СО ЈАЗИКОТ НА КОЈ СЕ ОБРАЗОВАТЕ СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
на кој втор јазик, му давате предност кој се зборува во РМ	М	А	Т	Р	В	О
Македонски	12,12	95,93	41,16	27,77	-	-
Албански	60,60	1,62	4,16	-	-	33,33
Турски	21,21	1,62	54,16	16,66	-	-
Ромски	-	-	-	55,55	-	-
Влашки	-	0,81	-	-	100	-
Српски	3,03	-	-	-	-	50
Друг	3,03	-	-	-	-	16,66
Вкупно	100	100	100	100	100	100

Второто прашање ни даде одговор, кој јазик го преферираат од јазиците кои се зборуваат во РМ родителите на анкетираниите ученици, кои се изјаснија дека покрај јазикот на образованието на нивните деца, треба да се изучува и друг јазик.

Припадниците на македонската националност кои се изјаснија дека, покрај јазикот на образованието, треба да се изучува и друг јазик, се пред се од Скопје и Гостивар, региони кои ги карактеризира население со мешана етничка структура. Од вкупно 33 ученика кои се изјаснија дека покрај македонскиот јазик на кој се образоваат, треба да се образоваат и на друг јазик, како друг јазик го посочија албанскиот, и зад таа опција застапаа 60,60% од анкетираниите, и 18,18% зад турскиот јазик (анкетираниите се од Гостивар). Ова, пред се, ни го покажува влијанието на поголемата концентracија на одредени етнички заедници во одредени региони, се мисли пред се на албанската заедница, која директно влијае кај одредени припадници на македонската заедница, за давање предност во изучување на албанскиот јазик.

Ваквиот став ќе го согледаме од следната анализа на припадниците на албанската заедница во однос на вториот јазик на изучување освен јазикот на кој се образоваат.

Од вкупно анкетираниите Албанци, 52,78 се изјасниле дека треба да се изучува и втор јазик, и од нив апсолутна предност му дале на македонскиот јазик, и тоа во Гостивар од вкупно 117 анкетирани, 63 (53,38%) од нив се изјасниле, било во задолжителна било во факултативна форма треба да се изучува паралелно со јазикот на образованието и македонскиот јазик. Не е мал бројот и на Албанците од Скопје кои се изјасниле за оваа опција, или само само со мал процент се разликува од ставот на Албанците од Гостивар, што е резултат на сличниот став на сите Албанци во однос на ова прашање секаде во РМ, а посебно во регионите како што се изјасниле, каде што се во мнозинство во однос на македонската мнозинска заедница, а и во регионите каде што се во значителен број. Конкретно во Скопје состојбата е следната: од 115 анкетирани Албанци 55 од нив се изјасниле за втор јазик на образование покрај јазикот на кој се изведува наставата, со скоро исклучиво давање предност на македонскиот јазик. Припадниците на

албанската заедница, покажуваат исклучително слаб интерес за изучување на некои други јазици кои се говорат во РМ, освен за македонскиот јазик.

Припадниците на Ромската, Турската и Влашката заедница, поради нивната дисперзираност, а и поради објективната невозможност да се образovat на сопствениот мајчин јазик, како втор јазик во наставата освен јазикот на кој се образоваат го сугерираат сопствениот јазик.

На крајот мораме да констатираме дека сеуште образовниот систем Република Македонија не ја исполнува својата улога која му ја наметнува Рамковниот договор, да го подготви населението за состојбата на билингвалноста. Како што истакнавме ние во РМ имаме диглосија, што значи дека една група ги познава двата јазици, а другата само својот (се мисли на Албанците и Македонците). Меѓутоа, мораме да потенцираме дека образовниот систем е тој пресуден фактор кој треба да го подготви населението за билингвалност. Во рамките на образовниот систем моментално не успеавме да откриеме иницијативи за усогласување на овој систем со потребите на билингвалноста. Воведувањето на билингвалноста би требало да биде сфатено како процес, и на нејзиното воведување според наше мислење треба да му претходи подолг период на подготовка на населението за овој факт. Во подолг временски период на населението треба да му биде предочувано дека се планира воведување на билингвалност, да биде добро запознаено што тоа значи, и да бидат превземени конкретни акции, како во рамките на неформалното образование (на пример во работничките универзитети, курсеви и сл.) така и во рамките на формалното (воведување на втор јазик на заедниците од државата) за да се избегне ситуација кога неалбанското население ќе биде исклучено од работниот процес секаде каде има билингвалност во администрацијата.

10. ЕТНИЧКА ДИСТАНЦА

За да го осознаеме степенот на заемната оддалеченост на припадниците на етничките заедници од РМ (етничката дистанца) во анкетниот прашалник вклучивме еден блок прашања.

Првото прашање од овој блок на прашања гласи: Во Република Македонија припадниците на етничките заедници потребно е да учат во етнички чисти училишта?, а алтернативните одговори се идентични и за останатите три прашања и тоа: 1) потполно се сложувам; 2) се сложувам; 3) не сум одлучен; 4) не се сложувам; 5) воопшто не се сложувам. Какви се нивните ставови во однос на оваа констатација ќе ги анализираме, анализирајќи ги одговорите систематизирани во следните две табели.

Табелите ќе ги анализираме класификувајќи ги од аспект на фреквенција на одговорите, но, со оглед што станува збор за скала од Ликертов тип, ќе го наведеме коефициентот на согласност, чија вредност се движи од еден (потполно несогласување) до пет (потполно согласување).

Табела бр. 114

**ПРИПАДНИЦИТЕ НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ПОТРЕБНО Е ДА
УЧАТ ВО ЕТНИЧКИ ЧИСТИ УЧИЛИШТА**

	1	2
дали учениците треба да учат во етнички чисти училишта	N	%
потполно се сложувам	272	32,77
се сложувам	209	25,18
не сум одлучен	131	15,66
не се сложувам	164	19,76
воопшто не се сложувам	54	6,51
вкупно	830	100

Коефициент на согласност: 3,55%

Табелата ни покажува дека доминираат ставовите на учениците кои предност им даваат на етнички чистите училишта, или поконкретно најповеќе од учениците одговориле дека потполно се сложуваат дека треба да се учи во етнички чисти училишта и заедно со оние ученици кои се изјаснија дека се сложуваат дека треба да се учи во етнички чисти училишта се 57,95%, што преставува повеќе од половината анкетирани ученици. Од останатите ученици не е мал бројот ниту на оние кои се изјаснија дека не се одлучни на кои училишта да им дадат предност (15,66%), а само генерално гледано, 26,21%, се изјаснија дека не им дават предност на етнички чистите училишта. Каков е конкретно ставот на учениците од различните етнички заедници по ова прашање ќе го согледаме од следната табела.

Табела бр. 115

ПРИПАДНИЦИТЕ НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ПОТРЕБНО Е ДА УЧАТ ВО ЕТНИЧКИ ЧИСТИ УЧИЛИШТА СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
дали учениците треба да учат во етнички чисти уч.	М	А	Т	Р	В	О
потполно се сложувам	31,80	42,48	3,84	-	10	37,5
се сложувам	26,09	29,18	7,69	-	10	-
не сум одлучен	16,19	11,58	26,92	38,88	20	12,5
не се сложувам	18,85	12,87	46,15	55,55	55	25
воопшто не се сложувам	7,04	3,86	15,38	5,55	5	25
вкупно	100	100	100	100	100	100

Коефициент на согласност:

- Македонци 3,57%;
- Албанци 3,94%;
- Турци 2,38%;
- Роми 2,33%;
- Власи 2,65%;
- Останати 3%.

Анализата на конкретните ставови на учениците од различните етнички заедници по ова прашање, покажуваат две искристализирани и многу јасни позиции на двете етнички заедници, и тоа на македонската и албанската заедница, кои во поголем процент го преферираат ставот дека треба да се учи во етнички чисти училишта, но не е и мал бројот на учениците кои не се сложуваат со овој став, или пак не можат да се одлучат на кои училишта да им дадат предност, како што покажуваат и самите конкретни показатели дадени во табелата. На втората позиција во однос на ова прашање стојат, учениците од ромската, турската и влашката заедница кои повеќе го преферираат ставот, не се сложувам и потполно не се сложувам да се учи во етнички чисти училишта, но и кај нив се среќаваат противречни ставови во однос на ова прашање но во многу помал обем отколку кај припадниците на македонската и албанската заедница.

Мораме да констатираме дека ставот по ова прашање многу зависи и од етничката структура на населението во тие региони, односно од концентрацијата на одредена етничка заедница во нив.

Така имаме состојба да учениците Албанци кои се од Гостивар и Скопје каде што имаме нивна поголема концентрација предност да им даваат на етнички чистите училишта, како и учениците Македонци кои живеат во регионите во кои се мнозинство. Но учениците Македонци кои живеат во регионите во кои се малцинство, како на пример во Гостивар во значителен процент (38,93%), го застапуваат ставот дека, не се сложуват или воопшто не се сложуват, да се учи во етнички чисти училишта, а и 14,15%, немаат изградено став по ова прашање, што во секој случај не тера да заклучиме, дека концентрацијата на одредена етничка заедница во одреден регион битно влијае и врз градењето на ставот на учениците во поглед на ова прашање, но и на поголема флексибилност во поглед на давањето предност на еден или друг вид на училишта.

Следното прашање од овој блок на прашања треба да ни го открие ставот на учениците, дали етнички чистите училишта водат кон затварање на припадниците на етничките заедници во сопствените етнички граници.

Табела бр. 116

ЕТНИЧКИ ЧИСТИТЕ УЧИЛИШТА ВОДАТ КОН ЗАТВАРАЊЕ НА ПРИПАДНИЦИТЕ НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ВО СОПСТВЕНИТЕ ЕТНИЧКИ ГРАНИЦИ

	1	2
дали етнички чистите учил. водат кон гетоизација	N	%
потполно се сложувам	148	17,83
се сложувам	235	28,31
не сум одлучен	220	26,51
не се сложувам	178	21,45
воопшто не се сложувам	49	5,90
вкупно	830	100

Коефициент на согласност: 3,31%

Табелата ни дава еден поделен став кај учениците во однос на прашањето дали етнички чистите училишта водат кон еден вид на гетоизација, односно затварање на припадниците на етнички заедници во сопствените граници. Од вкупно анкетираниите ученици се изјасниле 46,14%, дека се сложуваат, односно потполно се сложуваат со ставот дека етнички чистите училишта водат кон гетоизација (можеби е прегрубо кажано, но не тенденциозно) на одредени етнички заедници, се мисли пред се на припадниците на албанската заедница, затоа што како ќе покаже следната табела, ставот на припадниците од останатите етнички заедници кои се малцински во РМ, е сосема поинаков од ставот и на албанската па и на македонската заедница. Меѓутоа, иако не е мал бројот на учениците кои не се сложуваат со ваквиот екстреман став, доста е голем бројот на учениците кои се изјаснуваат дека не се одлучни по ова прашање, односно сеуште немаат јасно изграден став по ова прашање

Табела бр. 117

**ЕТНИЧКИ ЧИСТИ УЧИЛИШТА ВОДАТ КОН ЗАТВАРАЊЕ НА ПРИПАДНИЦИТЕ НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ ВО СОПСТВЕНИТЕ ЕТНИЧКИ ГРАНИЦИ-СПОРЕД ЕТНИЧКА ПРИПАДНОСТ
структура**

	1	2	3	4	5	6
дали етничките чисти учил. водат кон гетоизација	М	А	Т	Р	В	О
потполно се сложувам	21,52	8,58	11,53	38,88	15	25
се сложувам	34,28	13,30	42,30	11,11	45	25
не сум одлучен	29,14	21,45	30,76	27,77	10	25
не се сложувам	11,04	47,21	11,53	5,55	25	12,5
воопшто не се сложувам	4	9,44	3,84	16,66	5	12,5
вкупно	100	100	100	100	100	100

Коефициент на согласност:

- Македонци 3,58%;
- Албанци 2,64%;
- Турци 3,46%;
- Роми 3,50%;
- Власи 3,40%;
- Останати 3,34%.

За разлика од претходниот веќе истакнат став дека учениците од албанската и македонската заедница повеќе преферираат етнички чисти училишта, оваа табела ни дава сосема поинакви, односно спротивставени ставови на учениците од веќе спомнатите заедници.

Учениците Албанци во поголема мера, го застапуваат ставот дека етнички чистите училишта не водат кон затварање на етничките заедници во сопствените етнички граници (56,65%), но доста е голем бројот и на оние ученици кои сеуште го немаат дефинирано сопствениот став по ова прашање, но и ученици кои се сложуваат дека една ваква форма на образование може да создаде несакани последици за иднината на Република Македонија.

Кај учениците Македонци, по ова прашање, имаме сосема поинаков став кој е спротивен со ставот на учениците Албанци. Тие во поголема мера го застапуват ставот дека етнички чистите училишта водат кон затварање на припадниците на етничките заедници во сопствените граници (се мисли на припадниците од албанската заедница) и тоа 55,80%. Кај припадниците на македонската заедница, поединачно гледано, најповеќе се изјасниле дека не се одлучни, односно немаат изградено јасно дефиниран став по ова прашање, дали етнички чистите училишта ќе доведат и до етничка сегрегација и гетоизација.

Ставовите на учениците од останатите етнички заедници по ова прашање се доста различни, но во секој случај како што покажуваат податоците од табелата, преовладуваат ставовите барем, кај половината испитаници, дека етнички чистите училишта преставуваат потенцијална опасност од етничко затварање на етничките задници во сопствените граници.

Следниот став што сакавме да го откриеме беше дали етнички чистите училишта водат кон дезинтеграција на македонското општество, односно дали спред нивно мислење ваквиот облик на образование негативно ќе се одрази врз градењето на идното граѓанско и

мултиетничко општество во Република Македонија. Ставовите на учениците се дадени во следните две табели.

Табела бр. 118

ЕТНИЧКИТЕ ЧИСТИ УЧИЛИШТА ВОДАТ КОН ДЕЗИНТЕГРАЦИЈА НА МАКЕДОНСКАТА ДРЖАВА

	1	2
дали етнички чистие училишта водат кон дезинтеграција	N	%
потполно се сложувам	154	18,55
се сложувам	222	26,75
не сум одлучен	208	25,06
не се сложувам	186	22,41
воопшто не се сложувам	60	7,23
вкупно	830	100

Коефициент на согласност: 3,27%

Табелата ни покажува многу различни ставови по ова прашање кај учениците, но најмал е бројот на оние помеѓу нив, кои се изјаснија дека не се сложуваат или потполно не се сложуваат, иако не е мал процентот, како што покажува табелата, на оние кои го застапуваат ставот дека етнички чистите училишта водат кон дезинтеграција на македонската држава. Погolem е бројот на оние кои мислат дека етнички чистите училишта можат да доведат до етничка сегрегираност на македонската држава, а и на оние кои се уште не се во состојба јасно да го дефинираат ставот по ова прашање.

Табела бр. 119

ЕТНИЧКИТЕ ЧИСТИ УЧИЛИШТА ВОДАТ КОН ДЕЗИНТЕГРАЦИЈА НА МАКЕДОНСКАТА ДРЖАВА, СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ структура

	1	2	3	4	5	6
дали етничките чисти уч. водат кон дезинтеграци.	М	А	Т	Р	В	О
потполно се сложувам	24,19	3,86	19,23	61,11	5	12,5
се сложувам	32,19	11,58	57,69	11,11	35	25
не сум одлучен	25,90	23,60	7,69	22,22	50	12,5
не се сложувам	13,71	44,63	11,53	5,55	10	50
воопшто не се сложувам	4	16,30	3,84	-	-	-
вкупно	100	100	100	100	100	100

Коефициент на согласност:

- Македонци 3,59%;
- Албанци 2,42%;
- Турци 3,77%;
- Роми 4,24%;
- Власи 3,35%;
- Останати 3%.

Конкретните ставови во табелата ни дават спротивставени мислења по ова прашање кај припадниците на албанската заедница како најмногубројна малцинска заедница, но која е мнозинска во одредени региони во РМ, и македонската мнозинска заедница, која пак е во малцинство во одредени региони, во однос на албанската.

Припадниците на македонската заедница го преферираат ставот, дека етнички чистите училишта водат кон потенцијана дезинтеграција на македонската држава, додека пак ставот на учениците од албанската заедница е дека етничките чистите училишта не се опасност за единството на македонската држава и за нејзиниот унитарен карактер, а како сето тоа ќе се рефлектира во идното живеење на идните генерации во РМ, времето ќе покаже.

Учениците од ромската и турска заедница во голема мера се на мислење, и го подржуваат ставот како и учениците на македонската заедница, дека етнички чистите училишта ќе водат кон дезинтеграција на македонската држава, што не е случај со припадниците на влашката заедница, кои немаат јасно изграден став по ова прашање, што е малку изненадувачки, ако се има во предвид дека припадниците на влашката заедница, по многу прашања, па и по ова прашање, ги подржуваат ставовите на македонската заедница, односно, многу малку имаат спротивставени ставови со нив.

На крајот поставивме прашање поврзано со ставот дали етнички мешаните училишта, за разлика од етнички чистите училишта, водат кон

градење на меѓусебна доверба меѓу припадниците на различните етнички заедници кои живеат во Р. Македонија. Табелите кои следуваат го даваат одговорот на ова прашање.

Табела бр. 120

ЕТНИЧКИ МЕШАНИТЕ УЧИЛИШТА ВОДАТ КОН ГРАДЕЊЕ НА МЕЃУСЕБНА ДОВЕРБА МЕЃУ ПРИПАДНИЦИТЕ НА РАЗЛИЧНИТЕ ЕТНИЧКИ ЗАЕДНИЦИ

	1	2
дали етничките мешани учил. градат меѓусебна доверба	N	%
потполно се сложувам	152	18,31
се сложувам	215	25,90
не сум одлучен	161	19,40
не се сложувам	206	24,82
воопшто не се сложувам	96	11,57
вкупно	830	100

Коефициент на согласност: 3,15%

И оваа табела како и претходните дава податоци за многу различни ставови на учениците во поглед на ова тврдење. Најголем е процентот на оние кои се сложуваат со ставот дека етнички мешаните училишта се подобро решение од етнички чистистите училишта во поглед на градење на довербата помеѓу етничките заедници во РМ (44,21%), но не е мал процентот (36,39%) и на оние ученици кои не го подржуваат овој став, како и на оние кои сеуште не можат јасно да го издиференцираат ставот по ова прашање, односно дали треба да се даде предност на едниот или на другиот вид на училишта, во поглед на градењето на подобри меѓуетнички односи.

На крајат да го поставиме и прашањето дали само различните облици на образование се главна причина за крвките меѓуетнички односи во државата? Нашиот одговор е не. Сепак, не треба да го занемариме огромните можности на образованието за влијание во тој поглед, затоа што основната комуникација помеѓу младите луѓе се воспоставува во училиштата, и ако таа се прекине, на мислење сме дека

тоа многу лошо ќе се одрази на етничкиот соживот во Република Македонија.

Табела бр. 121

ЕТНИЧКИ МЕШАНИТЕ УЧИЛИШТА ВОДАТ КОН ГРАДЕЊЕ НА ДОВЕРБА МЕЃУ ПРИПАДНИЦИТЕ НА РАЗЛИЧНИТЕ ЕТНИЧКИ ЗАЕДНИЦИ, СПОРЕД ЕТНИЧКАТА ПРИПАДНОСТ
структура

	1	2	3	4	5	6
дали етнички мешаните уч. градат доверба	М	А	Т	Р	В	О
потполно се сложувам	17,14	14,16	38,46	44,44	50	12,5
се сложувам	31,42	11,15	42,30	38,88	20	25
не сум одлучен	18,09	24,46	7,69	11,11	15	25
не се сложувам	23,80	31,75	7,69	5,55	10	25
воопшто не се сложувам	9,52	18,45	3,84	-	5	12,5
вкупно	100	100	100	100	100	100

Коефициент на согласност:

- Македонци 3,23%;
- Албанци 2,71%;
- Турци 4,04%;
- Роми 4,22%;
- Власи 4%;
- Останати 3%.

Кокретните ставови на учениците од албанската и македонската заедница се различни во однос на тврдењето, дали предност треба да и се даде на етнички мешаните училишта во однос на градењето поголема доверба во меѓусебните односи.

Албанците во поголем процент (50,10%) го прифатија ставот дека не се сложуваат со тврдењето дека етнички мешаните училишта ќе водат кон градење на подобри меѓуетнички односи, но не е мал бројот и на оние ученици кои се сложуваат со фактот дека во мешаните етнички региони треба предност да им се даде на етнички мешаните училишта, затоа што тие ќе доведат до градење на поголема меѓусебна доварба, а и меѓусебна комуникација, како што и не е мал бројот и на оние ученици

кои, како и во анализата на претходните ставови во однос на влијанието на етнички чистите училишта за градењето на меѓуетничката доверба, не можат да се одлучат, односно немаат јасно дефиниран став во поглед и на ова прашање, што не наведува на фактот дека треба да помине подолг временски период за да јасно се согледаат предностите било на етнички чистите училишта било на етнички мешаните, и се во контекст на градењето меѓуетничката клима и амбиент во Република Македонија.

Учениците Македонци повеќе го подржуваат ставот дека предност треба да им се даде на етнички мешаните училишта, но исто така е голем бројот на учениците кои не се согласуваат со овој став, како и оние кои немаат јасно издиференциран став по ова прашање, што не наведува на фактот, кој го истакнавме и претходно дека сеуште во државата нема јасно издиференциран став кај учениците, на кои училишта треба да и се даде предност во етнички мешаните региони, за да се изградат многу похармонични односи помеѓу етничките заедници во РМ, за кои во моментот мораме да признаеме не се на завидно ниво во сите сегменти на македонското општество, па и во образованието.

За разлика од учениците на албанската и македонската заедница, кои немаат многу јасно издиференцирани ставови во однос на етнички мешаните училишта и нивното влијание врз меѓуетничката клима, учениците од ромската, влашката и турската заедница ги преферираат пред сè етнички мешаните училишта, и се на мислење дека тие ќе создадат многу подобра меѓуетничка клима, за разлика од етнички чистите училишта.

На крајот од оваа анализа, не можеме а да не истакнеме дека најголема етничка дистанца, и разлика во ставовите се јавува помеѓу учениците од албанската и македонската заедница, која дистанца не е присутна кај припадниците на ромската, влашката и турската заедница.

Нашето мислење во однос на преференцијата на етнички чисти или етнички мешани училишта при градењето на една глобална

образовна стратегија, е дека би требало да им се даде предност на етнички мешаните училишта во етнички мешаните региони, затоа што тоа е основа за елементарна меѓуетничка комуникација. Етнички мешаните училишта би ја подготвиле и климата за дополнителни промени во училишниот курикулум кои би биле во функција на подготвување на населението за соочување со состојбите што ги условуваат легалните мерки на билингвалноста.

ЗАКЛУЧОК

Постоењето на различни етнички или национални заедници (малцинства) е фактичка состојба во сите балкански земји, помеѓу кои Република Македонија во секој случај има најхетороген етнички состав.

Во трудов настојувавме да ги доловиме сите можни влијанија кои имаат етнички предзнак врз процесот на образование на етничките заедници во Република Македонија, но и врз нивната партиципација во образовните институции.

Трудот содржи два дела. Во првиот дел оформивме теоретска рамка со која настојувавме да дадеме еден реален и објективен приказ за мултиетничкиот амбиент во Република Македонија и како тој амбиент влијае врз еднаквоста на образовните шанси на сите етнички заедници за образование, као и за образование на својот мајчин јазик на сите нивоа.

Во тој контекст во овој труд ги дефиниравме основните фактори кои влијаат врз мотивацијата за образование на етничките заедници во Република Македонија и како назначајни ги апострофиравме: правата и статусот на етничките заедници во образовната легислатива, семејството-неговиот карактер (современо-традиционално), големината, социоекономскиот статус, степенот на образование на родителите, јазикот на кој се изведува наставата и карактеристиките на наставните содржини, местото на живеење (локалитетот), религиозната припадност, културата, историските и традиционалните карактеристики на етничките заедници и нивните вредносни системи.

Поаѓајќи од фактот дека во Република Македонија се во голема мера создадени услови за образование на сите етнички заедници на

сопствениот мајчин јазик во основното и средното образование ако за тоа се исполнети предвидените законски предуслови, а истовремено со донесувањето на Законот за високото образование од учебната 2001-2002 година започна со работа и првата високообразовна институција во која наставата се изведува на јазикот на најмногубројната малцинска заедница во Република Македонија, албанската, односно поконкретно започна со работа Универзитетот на Југоисточна Европа со седиште во Тетово во кој наставата се изведува на албански, англиски и македонски. Исто така на 20 февруари беше донесен и законот за основање на Универзитетот на албански јазик во Тетово, кој без да бидеме сфатени тендециозно, е своевидно легализирање на т.н универзитет во Мала Речица, кој функционираше вон институциите на системот се до неговото на одреден начин легализирање со веќе наведениот законски проект од февруари 2004 година. Сето ова го потврдува фактот дека Република Македонија ги исполнува стандардите на меѓународната заедница во легислативата за образование на етничките заедници на сопствениот мајчин јазик. Но иако ова не е безначајно, не е и пресудно, затоа што и покрај тоа што легислативата нуди стандардни предуслови за образование на етничките заедници во Република Македонија, статистичките податоци покажуваат помала застапеност на одредени заедници во образовните институции на средното и високото образование, иако нивната вклученост во овие институции постепено се подобрува, (ако го исклучиме задолжителното основно образование). Различните можности да се постигнат образовни резултати, само по себе, го наметна и основното прашање и дилема која е во основата на овој труд, за основните фактори за поголема мотивираност за образование на различните етнички заедници (кои претходно веќе ги истакнавме) и за постигнување на поголеми образовни резултати, во услови кога не постои правно ограничување за остварување на ова нивно право. Оттаму и оваа сфера на различна мотивираност на припадниците

на етничките заедници за образование и за постигнување на образовни резултати ја истраживме и ја анализиравме, со цел најобјективно и најкозинстентно да го утврдиме влијанието на етничноста.

Понатаму, мораме да истакнеме дека основна цел на овој труд беше да покажеме и дакажеме дека постои одреден расчекор помеѓу формалното и стварното, меѓу образовната легислатива која се однесува на образовните шанси на претставниците на етничките заедници и нивната стварна вклученост во образовниот систем на Република Македонија. Наша констатација е дека легислативата и наставата на мајчин јазик е значаен, но не и пресуден фактор за образование и за постигнување на подобри образовни резултати.

Вториот дел содржи емпириска анализа на добиените податоци од спроведеното анкетно истражување кое се однесува на основната содржина на овој труд, а тоа е етничката димензија на образованието во Република Македонија.

Вториот дел од овој труд е поделен на десет целини. Секоја целина опфаќа одреден број на сродни прашања и одговори кои се однесуваат на одреден сегмент на ова анкетно истражување, а преку кои сакаме да потврдиме или не некоја од нашите претходно истакнати хипотези.

Првата целина ја нарековме, ЕТНИЧКО ПОЛЕ: Структурните карактеристики на семејството на припадниците на етничките заедници. Најпрво истакнавме дека сите општества на човекот се хетерогени и секое од нив претставува посебен облик на културна разновидност и разновидност на идентитетот. Доколку се избегнат опасностите и ризиците од одредени скршнувања на одредени форми на мултикултурализам, постои реална шанса да се усогласат демократските барања за општествата и политичка кохезија од една страна, и јавно признавање на културната разновидност на идентитетот во општеството од друга страна.

Во рамките на ова целина ги анализиравме понатаму прашањата кои се однесуваат на структурните карактеристики на семејствата на припадниците на етничките заедници, прво, ја анализиравме нивната големина, потоа, образованието на родителите, занимањето на родителите, економскиот статус на семејството, опфатот на децата од семејството во школскиот систем, и овој дел го завршивме со анализата на прашањето кое се однесуваше на авторитативната структура на семејството, со констатација дека семејствата во Република Македонија ги класификуваме како: традиционално семејство (патријархално) и современо семејство (демократско).

Врз основа на добиените податоци кои ги дефинираат структурните карактеристики на семејствата на припадниците на етничките заедници констатиравме:

1. Голема разлика во големината на семејството по етничка основа. Доминантно семејство кај претставниците на македонската група е четиричленото (61,14%), кај останатите исто така (75%), додека кај албанската група тоа е семејството со шест и повеќе членови. Ова ни покажува дека албанското семејство е поголемо не само од она на групите со христијанска основа, туку и од семејството на другите со доминантна исламска верска основа. Од друга страна, влашкото семејство покажува највиедначена структура: 90% од испитаниците имаат четиричлено семејство, додека тричленото и петочленото, со рамномерна застапеност, го сочинуваат остатокот.
2. Генерацииската структура на семејствата според етничката припадност, покажува дека кај сите етнички заедници доминира двогенерациското семејство, со таа специфичност што албанското семејство во просек е далеку поголемо од останатите, а во генерациски поглед не се разликува многу од другите, во тој случај бројот на децата е одговорот на оваа некординираност.

3. Споредувањето на бројот на децата што ги родиле мајките на учениците од примерокот со оние што ги родиле нивните баби открива пад на родноста кај сите групи. Но, податоците го потврдуваат непобитниот факт дека семејствата на нашите дедовци и баби на скоро сите припадници на етничките заедници биле многучлени со констатација која и ден денес е непобитна, за најмногучленоста на албанското семејство. И покрај намалената родност кај семејствата на сите етнички заедници можеме со сигурност да заклучиме дека најмалубројни се семејствата на припадниците на македонската мнозинска заедница и на влашката малцинска заедница.
4. Резултатите на нашето истражување покажуваат повисок степен на образование на родителите кај учениците на сите испитувани групи. Расчекорот, е најголем кај албанската група, каде дури 19,39% од татковците на испитуваните ученици имаат високо образование. Со оглед на големите разлики во опфатот на учениците во средното образование (Македонците имаат опфат 94%, албанските 64%), овој факт јасно говори дека образованието на родителите игра голема улога за формирањето на одлуката дали после завршеното основно образование да се продолжи образованието. Ова влијание може да се констатира и кај ромската популација, кај неа нема високообразовани родители, но забележително е поголем бројот на учениците чиј татко има барем завршено основно образование. Што се однесува до образованието на мајката податоците ни откриваат големи разлики кај двете најбројни групи од популацијата. Мајките на албанските ученици се претежно необразовани, додека кај македонската популација не се забележуваат толку големи разлики во образованието на родителите по полова основа. Сепак, повисокиот степен на образование на татковците е факт, од кој не отстапува ниту една од заедниците влезени во примерокот на истражувањето.

5. Податоците за занимањето на родителите не откриваат значителни отстапувања што би биле земени во предвид како влијание на факторот на занимањето врз посебноста на семејствата на етничките заедници. Родителите се вклучени во различни домени на економскиот систем. Во овој контекст направивме споредба помеѓу занимањето на жените кои и припаѓаат на македонската и влашката заедница со занимањето на жените на припадниците на албанската, турската и ромската заедница. Жените кои и припаѓаат на македонската и влашката заедница се жени кои рамноправно со мажите се наоѓаат на пазарот на трудот и се вклучени во сите сегменти на општествениот живот, а со тоа и во обавување на најразлични професии, со што се гледа и статусот на жената во овие семејства, односно нивната рамноправност. Исто така од анализата може да се констатира и најголем процент на невработеност на жените од македонската заедница, што е пред сè резултат на фактот што таа е и најзастапена на пазарот на трудот. Што се однесува до втората група на етнички заедници во кои спаѓаат албанската, турската и ромската, можеме да заклучиме според анализата, дека жените се претежно врзани за домот, односно не се вработени туку се домаќинки и никокогаш не биле вработени во ниеден сегмент на општествениот живот. Ова би го интерпретирале како состојба во која кај овие етнички заедници сеуште постојат предрасуди за тоа каде е местото на жената во општественото живеење, а ако во овој контекст ги земеме и резултатите за нивото на нивното образование ќе видиме дека тие кореспондираат со ваквите предрасуди, дека местото на жената и е во домот а не на училиште или на некоја друга работа, туку дека нивна основна преокупација треба да биде семејството, а мажите се тие кои треба да работат и да го издржуваат семејството, од што се гледа и традиционалниот карактер на овие семејства со доминантна улога на мажот во нив.

6. Социоекономскиот статус на родителите на анкетираниите ученици е многу значаен, бидејќи овој фактор игра многу значајна улога во процесот на поголема мотивираност на учениците, а и во овозможување на поголеми материјални можности за образование и за постигнување на подобри образовни резултати. Добиените податоци од анализата на овој фактор ни ги открија следните факти: дека било еден или двајцата родители во семејството остваруваат приходи, а дека само мал број од нив не се во работен однос; дека кај албанската и турската заедница доминира висок процент на само еден вработен во семејството, мажот, во кои жената е пред се е врзана за домот, додека, спротивно на ова, кај македонската и влашката заедница родителите без разлика на полот и двајцата рамноправно се вклучени на пазарот на трудот. Земајќи го во една реална димензија животниот стандард во Република Македонија, добиените податоци ни покажуваат дека скоро над 70% од анкетираниите од сите етнички заедници живеат во семејства со релативно солиден, а и висок социоекономски статус, што во голема мера, можеби не во целина, има мошне значајна ако не и пресудна рефлексивна врз нивната партиципација во образовните институции од средното образование а и врз постигнување на подобри образовни резултати. Сличен е и ставот на анкетираниите ученици од различните етнички заедници за сопствениот животен стандард, односно за сопствената социјална положба. Тие во процент од над 80% се изјаснија дека му припаѓаат на средниот слој или имаат животен стандард кој им овозможува една нормална егзистенција и аналогно на тоа нормални услови за образование. Ако ја исклучиме македонската мнозинска заедница која земено во апсолутни и релативни показатели е најзастапена на сите нивоа во образовниот систем на Република Македонија, со исклучок на дел од ромската заедница, можеме да заклучиме дека во образовните институции своето место најповеќе го наоѓаат децата од

повисоките слоеви на припадниците на останатите етнички заедници, а истиот фактор, иако не е правило има и значително влијание врз постигнувањето на образовни резултати. Во контекст на овој фактор направивме и анализа за стамбените услови во кои живеат учениците и за просторно-техничките улови за учење, што во секој случај своја рефлексија има и врз постигнување на подобри образовни резултати. Податоците многу јасно ни покажаа дека скоро сите анкетирани имаат сопствен стан или куќа, а тие се над 90%, се задоволни од стамбените услови во кои живеат и дека се задоволни од просторните услови за учење, но освен припадниците на ромската заедница кои во огромен процент се изјаснија дека немаат никакви технички помагала за учење, кај останатите припадниците од останатите етнички заедници процентот на немање технички помагала за учење е некаде приближен кај сите, негде над 40%.

7. Големите културни разлики во однос на образованието на женските деца не наведоа да ја истражиме преку неколку прашања оваа карактеристичност. Добиените одговори значително отстапуваат од очекувањата дека етничката припадност (во која е вклучен и елементот на религиската припадност) ќе игра одредена улога во опфатот на женските деца во средното образование. Имено, во испитуваните семејства сите деца што се на школска возраст се школуваат. Само во 5 (0,60%) албански семејства е забележана ситуација да се школуваат само машките деца.
8. Во настојувањето да се стекне претстава за карактеристиките на семејствата по етничка основа, направивме анализа која се однесуваше на структурата на моќта во семејството. Добиените податоци нагледно го откриваат влијанието на религијата во задржувањето на традиционалната семејна структура. Кај две групи со доминантно исламска религиска припадност забележителна е улогата на таткото во донесувањето на одлуките. Од доминантно

муслиманските групи единствено ромската популација манифестира значително поместување во насока на егалитарноста. Нагласено опстојување на традиционалниот модел открива албанската популација. Од друга страна, егалитарноста е карактеристика на македонското, влашкото и семејствата на останатите групи.

Врз основа на претходно направената анализа и претходно изнесените податоци, а и врз претходни сознанија можеме да дадеме една условна класификација за моделот на семејствата во Република Македонија карактеристични за етничките заедници опфатени во ова истражување. Во тој контекст семејствата во Република Македонија ги класификуваме како: традиционално семејство (патријархално) и современо семејство (демократско).

Традиционалното семејство го определивме како семејство кое го карактеризира статус на жената кој по правило е инфериорен во однос на мажот, таткото на семејството во крајна линија го има последниот збор за суштинските прашања во врска со децата, нивното школување, а до некаде и за нивните идни семејни односи, со други зборови, таткото бара и добива покорност од другите членови на семејството, односно, односите меѓу таткото и останатите членови на семејството се изразито хиерархиски.

Современото семејство го определивме како семејство кое го карактеризира принципот на рамноправност на мажот и жената во семејството, со соодветни последици врз положбата на децата во семејните односи и кои се повеќе стануваат фундамент на семејната форма во новите историски услови, добивајќи широка правна, но уште повеќе општо-општествена и морална потврда, што поедноставно кажано значи дека детето се учи да не биде објект, туку субјект кое активно ќе учествува во градењето на својата иднина со останатите членови на семејството, се учи на одредени обврски, односно се учи да биде одговорна личност, семејство во кое еден од најзначајните

елементи ќе биде љубовта на родителите кон детето и нивната целосна рамноправност во воспитувањето на детето.

Анализирајќи ги карактеристиките на семејствата на етничките заедници кои се опфатени во оваа анализа констатиравме дека кај семејствата на македонската и влашката заедница преовладуваат карактеристиките на првиот тип на семејство, односно на современото (демократско) семејство, додека пак кај семејствата на албанската и турската етничка заедница преовладуваат карактеристиките на вториот тип на семејство односно на традиционалното (патријархалното).

Што се однесува до карактеристиките на семејствата на ромската заедница, и покрај добиените резултати од истражувањето кои зборуваат дека во нивната семејна структура се случуваат промени преку кои семејства постепено го добиваат обликот на современо (кои се малку), нивните семејства не можеме да ги ставиме ниту во групата на современите ниту во групата на традиционалните, пред се поради малиот опфат на испитаници од ромската заедница, што зборува и за нивната помала опфатеност и проодност во средното образование, а и за веќе изнесенiot факт дека само децата кои потекнуваат од семејства со повисок социјален статус се присутни во средното образование. Познавајќи ја фактичката состојба на теренот со положбата на припадниците на ромската заедница, нивната економска положба и нивниот однос кон децата (кои во најголем случај се препуштени сами на себе, иако не сите) па и нивниот статус во сите сегменти на јавното живеење во Република Македонија, можеме да констатираме дека не сме во состојба да профилираме еден посебен тип на семејство кое во права смисла на зборот би одговарало за припадниците на ромската етничка заедница, а нити пак би можеле нивните семејства да ги вклопиме во веќе дадената класификација. Она што можеме да го констатираме од добиените податоци од анкетното истражување е дека ромските семејства откриваат знаци на слаба организација, анархичност, отсуство

на јасно дефинирани правила на однесување како на родителите така и на децата, што со прави зборови кажано секој во него, вклучувајќи и децата можат да прават што сакаат.

Втората целина се однесува на СЕМЕЈСТВОТО: И ОДНОСОТ КОН ОБРАЗОВАНИЕТО. Во оваа целина направивме анализа на прашањата и одговорите кои се однесуваат на ставовите на родителите за образованието според етничка припадност, нивното контролирање и нивното мотивирање за постигнување на подобри образовни резултати. Врз основа на направената анализа ги констатиравме следните факти:

1. Добиените податоци за ставот на родителите за образованието на нивните деца јасно откриваат подвоеност во две групи. Во едната група влегуваат родителите со албанска, турска и ромска припадност: за нив образованието е само една од активностите на децата, нивна должност е да работат паралелно со школувањето. Во другата група влегуваат македонските, влашките и останатите родители, за нив неопходно е образованието, а паралелната работа не е толку битна.
2. За ставот на учениците за образованието, добиените показатели ни покажуваат дека само кај припадниците на македонската и на влашката заедница на прво место им е образованието а потоа и образованието и работата, а додека кај припадниците на албанската, турската и ромската заедница преовладува ставот дека на прво место и е работата а после образованието, што кореспондира со ставот на нивните родители по ова прашање, а и со големината на нивните семејства што бара и нивна поголема ангажираност околу егзистенцијалните прашања.
3. Најголем интерес за родителските состаноци, како и најголем интерес за образовни постигнувања, контрола и мотивирање покажуваат родителите Македонци, а најмал интерес родителите Роми. Така, ромските родители само понекогаш ги контролират

децата, а таков е односот и на повеќе од половината од албанските родители и нешто помалку од половината на турските родители.

Третата целина се однесува на **УСПЕХОТ ВО УЧИЛИШТЕТО: И ВЛИЈАНИЕТО НА ЕТНИЧКИОТ ФАКТОР**. Во оваа целина успехот на учениците во текот на школувањето беше истражуван преку блок на прашања, со чија помош се настојуваше да се открие динамиката на успехот и разликите во просечниот успех по етничка основа. Анализата го констатира следното:

1. Добиените податоци за успехот со кој го завршиле основното образование, откриваат големи разлики по етничка основа. Бројот на учениците со македонска припадност што основното образование го завршиле со одличен успех е скоро двапати поголем од оној на учениците со албанска припадност. Учениците со влашка припадност имаат успех што е малку послаб од оној на учениците Македонци, додека оној на учениците со турска припадност е нешто подобар од оној на учениците Албанци. Во однос на успехот најлошо стојат учениците од ромско потекло: кај нив одличниот успех е инцидентен, додека најголема фреквенција има добриот успех. Што се однесува до постигнатиот успех на учениците во претходната година по етничка основа, резултатите се доста слични, иако покажуваат и забележителни разлики, поради востановената пракса да успехот секогаш многу се подобрува на крајот од годината поради општо познатите причини.
2. Што се однесува до повторувањето на школската година според етничка припадност, тоа е најфреквентно кај ромските ученици (16,66%), а најретко кај македонските(2,47%). Од учениците Албанци повторувал секој десети(10,30%), а процентот на повторувачите кај турската група е 7,69%, додека кај влашката 5%.

3. Просекот на континуирано одличниот успех на учениците Македонци и Власи е далеку повисок од оној на учениците Албанци и Турци, а истото се однесува и за учениците од ромската заедница. Во секој случај, континуираниот успех е понизок од оној на завршеното основно образование.
4. Ставот на учениците за позадината на својот успех во учењето, од добиените податоци се гледа дека наставните содржини имаат многу мала улога за постигнатиот успех. Јазикот на образованието има одредено значење за учениците Албанци, но сосема е небитен за сите останати. Помошта од наставниците има умерено влијание (просекот за сите категории на ученици изнесува 17,38%), над него се учениците Албанци (20,40%) и Турци (30%), додека под него учениците Македонци (16,52%) и Власи (8,33%). Спротивно на нив, ромските ученици за тоа ги сметаат заслужни пред се нивните наставници. Вистинските разлики по етничка основа се однесуваат на улогата на родителите во постигнувањето на успехот во учењето, како и на сопственото ангажирање на овој план. Родителската грижа за успехот и учеството во неговото постигнување е најголема кај учениците Власи, дури 83,33% од нив својот успех го поврзуваат со оваа грижа. Нешто помала е фреквенција на овој модалитет кај македонските ученици (68,87%), уште помала кај турските (50%), а најмала кај албанските (34,69%). Како што може да се претпостави на основа на претходно наведените податоци, сопствениот придонес во постигнувањето на успех во учењето е најголем кај албанските ученици (27,55%), а најмал кај влашките (8,33%). Учениците од турската група се поблиску до првите (20%), а на македонската до вторите (13,77%). Ромската група на ова прашање не дала одговор.
5. Добиените податоци за причините за постигнување на континуирано слаб или променлив успех во учењето, ни покажуваат дека одредена улога во овој поглед имаат родителите, но дека неуспехот, пред се, се

должи на личната незаинтересираност на самите ученици за образование.

Четвртата целина се однесува на **ЈАЗИКОТ И УСПЕХОТ ВО УЧЕЊЕТО**. Во целина преку одреден број на прашања се настојуваше да се открие влијанието на јазикот на кој се изведува наставата врз успехот на учениците од различните етнички заедници. Врз основа на добиените податоци констатиравме:

1. Учениците Албанци и Македонци, чие образование се изведува на нивните мајчини јазици, високо позитивно го оценуваат ова влијание. Според сите три категории ученици (Власи, Турци, Роми) што своето образование го остваруваат на македонски јазик, влијанието на јазикот не е од суштествено значење. Две третини од овие ученици се изјасниле дека јазикот нема влијание врз нивниот успех (со што одговорите на влашката група се категорични, додека другите две групи вклучуваат и поумерена варијанта).
2. Податоците за ставот на учениците за јазикот на кој треба да го следат средното и високото образование по етничка припадност ни покажуваат дека за македонските и албанските ученици е битно нивното понатамошно образование да се одвива на мајчиниот јазик. Турците, Ромите и Власите не го сугерираат својот мајчин јазик како јазик на образованието, но очекуваат тој да добие свое место покрај македонскиот во образовниот процес.

Петата целина се однесува на **РЕЛИГИОЗНОСТА И УСПЕХОТ ВО УЧЕЊЕТО**. Со оглед обемноста на прашалникот и потребата да им се даде поголем простор на прашањата што се поврзани со основната цел на истражувањето, не бевме во состојба да изделиме поголем простор за испитување на религиозноста на учениците и нивните родители. Во врска со религиозноста беа поставени само две прашања кои се

однесуваат на субјективниот став во однос на својата религиозност и религиозноста на родителите. Одговорите ги открија следните факти:

1. Најголемиот број од испитаните ученици, со исклучок на 4,15% од учениците со македонска припадност, искажале одредена религиозност. Во овој поглед, она што ги отсликува разликите е степенот на религиозноста. Највисока религиозност искажале учениците кои и припаѓаат на турската, а после тоа оние на албанската: од нив околу една четвртина (26,92% од првите и 22,31% од вторите) се изјасниле како многу религиозни. Останатите припадници на овие две групи се изјасниле пред се како религиозни. Многу малку од нив (3,84%-Т и 6,86%-А) се определиле како малку религиозни. Учениците од овие групи, покрај ова, религиозноста на своите родители во значителен број ја оцениле како поголема од својата (40,77%-А ; 34,61%-Т). Влашката и ромската група се искажале како религиозни, околу две третини. Најмала религиозност искажале припадниците на македонската група, од кои покрај веќе споменатите нерелигиозни, 39,04% се изјасниле како малку религиозни.
2. Припадниците на македонската, ромската и влашката група својата религиозност ја оцениле како еднаква со онаа на нивните родители. Ако се земе предвид самоискажаната религиозност и успехот во учењето може да се констатира дека не постои забележителна тенденција. Имено, не откривме дека степенот на религиозноста на учениците и на нивните родители остварува значително влијание врз успехот во учењето.

Шестата целина се однесува на РОДИТЕЛИТЕ И УСПЕХОТ ВО УЧЕЊЕТО: ВЛИЈАНИЕТО НА ЕТНИЧКИОТ ФАКТОР. Вклученоста на родителите во учењето на нивните деца ја истраживме преку повеќе прашања, кои пред се се однесуваат на помагањето, контролата, инсистирањето, наградувањето па дури и казнувањето на

учениците за постигнатите образовни резултати. Анализата на одговорите на овие прашања ги даде следните резултати.

1. Најголемо отсуство од родителските состаноци имаат родителите од албанската група, после нив доаѓаат оние од турската, а малубројни во овој поглед се припадниците на македонската група. Последните, од друга страна, во најголем број редовно ги посетуваат родителските состаноци. Родителите на учениците Роми, одат на состаноци, но не се многу редовни.
2. Многу е мал бројот на родителите што воопшто не ги контролираат во учењето своите деца. Разликите се во степенот на контролата. Таа најредовно е спроведувана од родителите од влашката група, а блиско до нивното однесување манифестираат и оние од македонската група. За разлика од тоа, контролата што ја остваруваат родителите на албанската и турската група е значително нередовна. Ромските родители, пак, во овој поглед се најмалку редовни.
3. Родителите Македонци и Власи од своите деца очекуваат само да учат. За разлика од тоа, поголемиот број на родители Албанци и Турци очекуваат дека нивните деца истовремено треба да учат и да работат. Родителите Роми, пак, во многу мал процент мислат дека нивните деца треба само да учат, но главно ги оставаат сами да одлучат што е подобро за нив. Овде, сепак, е најголем и процентот на родителите што во овој поглед се индеферентни. Претходно констатираната тенденција за поголемата инволвираност на родителите Македонци и Власи во учењето на нивните деца отколку онаа на родителите Албанци, Турци и Роми е констатирана и во однос на настојувањата во поглед на успехот во учењето.
4. Мал е бројот на родителите на кои им е сеедно какви образовни резултати постигнуваат нивните деца (со исклучок на ромската група каде нивниот број е поголем). Но големи се разликите во интезитетот на инсистирањето за постигнување на подобри образовни резултати.

Родителите Власи и Македонци во далеку поголем број случаи се упорни во своето вакво инсистирање, додека останатите во поголем број случаи, резултатите им ги препуштаат на своите деца, на нивната лична мотивација и на нивната совест.

5. Ситуацијата е слична и со оглед на помошта што родителите им ја даваат на своите деца во учењето. Во овј поглед најголема упорност покажуваат родителите Власи: дури 80% од нив им помагаат на своите деца во учењето. После нив доаѓаат родителите Македонци, од кои 59,61% се вклучуваат во процесот на учењето, за разлика од нив, оваков ангажман преземаат само 34,76% од родителите Албанци и 38,46% од родителите Турци. Родителите Роми воопшто не им пружаат помош во учењето на своите деца. Сето ова директно се вклопува и во образовните резултати што ги постигнуваат припадниците на различните етнички заедници.
6. Начинот на помагањето во учењето е различен кај родителите од различните етнички заедници. Родителите Албанци најчесто им ги прегледуваат домашните работи на своите деца, но и со задоволство учат со нив. Тие, сепак, се помалку подготвени да им обезбедат стручна помош, отколку што за тоа се подготвени родителите Турци и Македонци. Советите не се толку фреквентни, но исто така, не се за занемарување кај сите групи, особено кај влашката.
7. Две третини од родителите ги наградуваат своите деца за нивните образовни постигнувања. Најмногу наградите ги практикуваат родителите Власи, после нив во редот доаѓаат Македонците, Турците и Албанците. Од родителите Роми нив ги практикува само секој трет.
8. Ако се земе во предвид видот на наградите и етничката припадност на родителите може да се констатира дека сепак постојат некои разлики: родителите Македонци и Власи во далеку поголем процент отколку родителите од другите групи ги преферираат пофалбите. Ветувањата за поголем џепарлак ги даваат 20% од родителите Роми; 11,89%

Албанци; 11,76% Власи, Како и 7,38% Македонци. Купувањето облека како награда најчесто се сретнува кај родителите Турци (18,75%); додека годишниот одмор како награда е најфреквентен кај истата група (6,25%), како и кај влашката (5,88%).

9. Она што е забележително во однос на казнувањето на децата за постигнување на слаби образовни резултати, е далеку помалата застапеност на негативните санкции во однос на позитивните. Казните ги практикува само секој пети од родителите (20,96%). Сепак позади овој просек се крие релативно голема варијабилност: нив ги применуваат половина од родителите Власи; 28,36% од родителите Албанци, 17,19% од родителите Македонци и 15,35% од родителите Турци. Родителите Роми воопшто не ги практикуваат.
10. Типот на казните, исто така, покажуваат голема варијабилност со оглед на етничката припадност на родителите. Во листата казни што ги практикуваат родителите Турци и Албанци одредено место заземаат физичките казни. Овој тип на казни отсутнуваат кај другите родители, кои се задржуваат на опомени и прекори. Родителите Албанци практикуваат и една казна што не се сретнува во искажувањата на децата чии родители им припаѓаат на другите групи: критики со погрдни зборови пред членовите на семејството.
11. Моралната подршка што им ја даваат родителите на своите деца за постигнување на побри образовни резултати е многу значајна во тој поглед. Нешто повеќе од четири петтини од родителите (80,12%) им помагаат на своите деца да ги надминат моменталните проблеми во учењето со тоа што ги советуваат дека е можно со заеднички напори, моментално слабите резултати да се подобрат. Таквите совети се далеку пофреквентни кај родителите Власи (90%), Македонци (84,61%) и Турци (84,61%), отколку кај родителите Албанци (67,38%). Тие не се многу чести кај родителите Роми (38,88%).

12. Родителите на учениците од сите етнички заедници секојпат ги советуваат сопствените деца во позитивна смисла кога е во прашање постигнувањето на подобри образовни, со исклучок на родителите од ромската заедница кои 66,66% се изјаснија дека на нив им е сеедно какви образовни резултати ќе постигнат нивните деца.
13. Родителите, 95,30%, не се индеферентни дали нивните деца одат на училиште. Но, постојат мали исклучоци каде учењето им се брани на децата. Нивната застапеност во општата фреквенција е само 0,84%, но со оглед на етничноста, тие се позастапени кај Ромската (5,55%), турската (3,86%) и албанската (2,14%) популација. Такви одговори кај македонската и влашката популација отсутствуют. Таму каде присуствуваат во позадината стојат две причини: семејни и верски. Семејните причини се единствени кај ромската популација, а верските единствени кај турската популација. Двете причини се сретнуваат кај албанската популација, со далеку поголема застапеност на семејните од верските причини.

Седмата целина се однесува на ПРАВНИОТ СТАТУС НА ЕТНИЧКИТЕ ЗАЕДНИЦИ . Во ситуација кога земјата се соочува со нагласени етнички напнатости, се обидовме да утврдиме какво влијание имаат кај нас оние фактори што во современоста се сметаат за основна причина за конфликтите, манифестни или латентни. Тоа настојуваме да го откриеме преку прашањата кои се однесуваат на фактот дали во Република Македонија, правниот систем ги регулира правата на етничките заедници според меѓународните стандарди или пак повеќе или помалку. Врз основа на анализата на одговорите на овие прашања констатиравме;

1. Постојат големи разлики во ставот на секоја група за состојбите во земјата на планот на правата што им ги гарантира Уставот на Република Македонија. Бо тој поглед посебно ќе ги коментираме ставовите на мнозинската и најголемата малцинска заедница. За

Македонците како мнозинска заедница, етничките заедници не само што ги остваруваат своите права, туку се наоѓаат и во привилегирана положба. Албанците, пак, имаат спротивно на ова мислење поинаков став, тие се убедени дека своите права во државата не ги остваруваат.

2. Македонските испитаници се убедени дека во нашиот Устав не само што се опфатени сите права на етничките заедници што ги регулира меѓународното право, туку дека тие уживаат поголем дијапазон на права. Ова убедување, донекаде го споделуваат и припадниците на другите заедници освен албанската. Според албанските испитаници нашиот Устав не ги опфаќа во себе сите распространети права на етничките заедници во меѓународното право. Сепак, еден мал број од нив (1,28%) во овој поглед се согласува со останатите испитаници, дека Уставот дава повеќе од меѓународно пропишаното.

Осмата целина се однесува на **ЛОКАЛИТЕТОТ, КАРАКТЕРОТ НА УЧИЛИШТАТА И УСПЕХОТ**. Истражувањето на етничката димензија за влијанието врз образованието, како што веќе истакнавме беше спроведено во три региони со карактеристична етничка структура, меѓу другото и со цел да го истражime и влијанието на структурата на локалитетот врз меѓуетничките односи на средношколската популација и нивната насоченост кон градење на меѓусебна доверба, пред се преку нивно посетување и давање предност на етнички мешани училишта, затоа што во секој случај заедничкото учење повлекува и заедничко дружење а тоа е и основа за градење порелаксирани меѓуетнички односи, поголема меѓусебна доверба која сакале или не да признаеме, беше во голема мера нарушена со веќе познатите настани од 2001 година.

За да го осознаеме влијанието на локалитетот односно етничкиот состав на населението врз нивната насоченост за градење доверба преку посетување на мешани етнички училишта, односно на кои училишта им се дава предност, поставивме поголем број на прашања. Добиените

одговори на прашањата поставени во овој контекст ни овозможува да дојдема до следните констатации:

1. Добиените податоци ни покажуваат дека сегрегираност, односно просторно концентрирање имаме само кај македонската мнозинска заедница и кај албанска, додека останатите етнички заедници живеат во поголем број во етнички мешани населби.
2. Во поглед на етничкиот состав на училиштатата во кои учат учениците од различните етнички заедници, имаме состојба да само припадниците на македонската мнозинска заедница во процент над триесет се изјасниле дека учат во етнички чисти училишта, иако и овој факт треба да се прифати условно затоа што многу ретко во Република Македонија може да се сретне училиште кое во етнички поглед е потполно хомогено, сите останати припадници од останатите етнички заедници се изјаснија дека учат во етнички мешани училишта.
3. Меѓу припадниците на различните заедници не постои добра комуникација во етнички мешаните училишта. Ваквата лоша комуникација е најкарактеристична помеѓу учениците Македонци и Албанци, што своја рефлексивност има не само врз меѓуетничкиот амбиент во училиштата, туку и врз постигнување на подобри образовни резултати, затоа што постојните меѓуетнички тензии го одвлекуваат и вниманието на учениците од нивната основна обврска, а тоа е учењето и постигнувањето на одлични образовни резултати.
4. Причините за лошата комуникација меѓу припадниците на различните етнички заедници, односно помеѓу албанската и македонската, не можеме да ги коментираме, затоа што добиените податоци во овој контекст, се во голема мера тенденциозни и не се за коментар.
5. Ставот на учениците дека е подобро да учат во етнички чисти училишта го застапуваат пред се на учениците од албанската и

македонската заедница, додека учениците од останатите етнички заедници предност и даваат на мешаните училишта.

Деветиот дел се однесува на ЈАЗИКОТ НА ОБРАЗОВАНИЕТО И ЗАГОВАРАНАТА БИЛИНГВАЛНОСТ ВО ДРЖАВАТА (РАМКОВНИОТ ДОГОВОР). Со оглед на актуелноста на јазичното прашање во државата, во рамките на анкетното истражување вклучивме неколку прашања што се однесуваат на јазичната проблематика, свесни дека тие иако навидум само индиректно се поврзани со основната цел на истражувањето: влијанието на етничноста врз мотивацијата за образование, ќе не соочат со реалните состојби во времето кога промената на законите условени од Рамковниот договор претпоставува реална билингвалност во мултиетничките региони.

Рамковниот договор повлече промени во законите, меѓу другото и во законите што го регулираат образованието. Промените што навлегуваат во рамките на образованието на јазикот на етничките заедници во Република Македонија на сите нивоа, и покрај фактот што претрпеа одредени промени, битно содржински не ја променија содржината на законите кои ја регулираат оваа проблематика.

Рамковниот договор дава доста нејасна формулација за јазикот на образованието во регионите во кои застапеноста на етничките заедници е поголема од 20%, без притоа да бара промена на членот во Уставот со кој се дефинира дека јазичите на заедниците ќе се употребуваат само во основното и средното образование. Имено, Рамковниот договор не условува промени во однос на јазикот на високото образование. Нејасната формулација овде би ја протолкувале како можност приватното високо образование да се организира на јазикот на заедниците, но не и државното високо образование.

Изгласувањето на законот за основање државен универзитет на албански јазик значи дека се поставуваат темелите на политиката на билингвалноста. Но што значи билингвалност?

Билингвалноста значи и двете етнички заедници во етнички хетерогениот регион без разлика која е мнозинска а која малцинска ако ги задоволуваат критериумите дадени во Уставот да ги говорат и двата јазика. Билингвалноста во образованието значи сите деца наставата да ја следат на двата јазика: обично во пракса тоа се прави така што секоја етничка заедница основните предмети ги следи на својот јазик, а другите предмети се следат на едниот или на другиот јазик. Доколку јазикот на мнозинската група е позастапен се организираат посебни часови за изучување на вториотот јазик.

Кај нас во образовната практика не постои билингвалност, туку диглосија, што значи дека едната група ги познава двата јазика, а другата само својот, што во конкретниот случај кај нас ова се однесува на односот помеѓу македонската заедница и останатите етнички заедници, или поконкретно помеѓу македонската и албанската заедница. Кај нас припадниците на сите етнички заедници, според различни истражувања а и според ова истражување го познаваат и својот мајчин јазик и македонскиот јазик, вклучувајќи ги тука и припадниците на албанската заедница, додека пак припадниците на македонската заедница, со мал исклучок, го познава само сопствениот јазик, што во принцип значи дека само една група ги познава и двата јазика, а другата само својот. Така комуникацијата се остварува само на еден јазик, наместо на двата јазика доколку припадниците на заедниците нив ги познаваат, што во права смисла би претставувало билингвалност.

Состојбата на диглосија, во ситуација на воведување на политика на билингвалност значи исклучување од административните служби на сите што не го говорат добро вториот јазик. Нагло воведување на билингвалноста во институциите на системот на Република Македонија без прилагодување на образовниот систем во оваа насока во моментот ќе има многу несакани последици за жителите во етнички хетерогените региони.

Анлизата на вториот дел ќе ја завршиме со целината која се однесува на ЕТНИЧКАТА ДИСТАНЦА. За да ја објасниме и на некој начин осознаеме етничката дистанца која постои или не постои во Република Македонија, помеѓу различните етнички заедници, дали на повидок е постепено надминување на меѓусебните недоразбирања, кои треба да започнат со нивна поголема меѓуетничка комуникација, пред се во образовните институции, во анкетното истражување вклучивме еден блок на прашања (дали припадниците на етничките заедници во државата треба да учат во етнички чисти училишта, дали тоа води кон гетоизација, кон дезинтеграција, или пак дека етнички мешаните училишта водат кон градење на меѓуетничка доверба).

На крајот од оваа анализа ќе истакнеме дека најголема етничка дистанца се јавува помеѓу учениците на албанската и македонската заедница. Таа е далеку помала меѓу припадниците на македонската и припадниците на ромската, влашката и турската заедница. Ставовите на овие три заедници се блиски до ставовите на македонската заедница. Меѓутоа, на мислење сме дека во градењето на глобалната образовна стратегија, би требало да се настојува да се даде предност на етнички мешаните училишта, во етнички мешаните региони, затоа што тоа е основа за елементарна меѓуетничка комуникација, и за можноста кога ќе бидат создадени објективни услови и подготвено населението во регионите каде 20% од населението и припаѓа на друга етничка заедница, за воведување на билингвалноста во тие региони. Бидејќи ако дојде до прекин на етничката комуникација на тоа ниво, каква ќе биде иднината на Република Македонија, како што веќе истакнавме, историјата ќе покаже.

ПРИЛОЗИ

ПРИМЕРОК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Истражувањето беше спроведено во Гостивар, Скопје, Штип и Кочани во периодот јануар-март 2003 година на 830 испитаници (средношколска популација), кои ги имаа следните карактеристики:

- по пол: машки 398 (47,95%); женски 432 (52,05%),
- училиште: Гимназија 240 ученици (28,92%); Средно стручно 590 ученици (71,08%),
- година на образование: I година 420 ученика (51,45%); IV година 403 ученика (48,55%),
- место на живеење: село - 288 ученика (34,70%); град - 542 ученика (65,30%),
- етнички еднородна населба: 536 ученика (64,58%); етнички мешана населба 294 ученика (35,42%),
- образование на родители: неписмени 1 (0,12%); без образование 6 (0,72%); основно 157 (18,92%); средно 439 (52,89%); вишо 80 (9,64%); високо 147 (17,71%).
- професионален статус на родителите: земјоделци 67 (8,07%); работници во приватен сектор 187 (22,53%); работници во општествен сектор 284 (34,22%); приватни занаетчии и трговци 98 (11,81%); службеници 83 (10,00%); приватници и сопственици на поголеми претпријатија 64 (7,71%); невработени 42 (5,06%); друго 5 (0,60%),
- етничка припадност: македонска - 525 (63,25%); албанска - 233 (28,07%); турска - 26 (3,13%); ромска - 18 (2,17%); влашка - 20 (2,41%); друга - 8 (0,96%)
- конфесионална припадност: православна - 552 (66,51%); исламска - 273 (32,89%); католичка - 5 (0,60%).

Структура поред националноста - општина

општина	македонци		албанци		Турци		Власи		останати	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
Скопје	105	20,00	115	49,35	10	38,46	5	25,00	5	62,50
Гостивар	113	21,52	117	50,21	10	38,46	0	0	3	37,50
Штип	200	38,09	1	0,42	6	23,07	13	65,00	0	0
Кочани	107	20,38	0	0	0	0	2	10,00	0	0
Вкупно	525	100	233	100	26	100	20	100	8	100

Структура според националноста - пол

Пол	македонци		албанци		Турци		Власи		Роми		останати	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
машки	221	42,10	129	55,37	16	65,54	16	80,00	12	66,67	4	50,00
женски	304	57,90	104	44,63	10	38,46	4	20,00	6	33,33	4	50,00
вкупно	525	100	233	100	26	100	20	100	18	100	8	100

Структура според националноста - Училиште кое го посетувате

училиште кое го посетувате	македонци		албанци		Турци		Власи		Роми		останати	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
гимназија	159	30,28	63	27,03	12	46,15	5	25,00	18	100	1	12,50
средно-стручно	366	69,12	170	72,97	14	53,85	15	75,00	0		7	87,50
вкупно	525	100	233	100	26	100	20	100	18	100	8	100

Структура според националноста - која година посетувате

која година посетувате	македонци		албанци		Турци		Власи		Роми		останати	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
прва година	272	51,80	126	54,07	8	30,76	9	45,00	9	50,00	3	37,50
четврта година	253	48,20	107	45,93	18	69,24	11	55,00	9	50,00	5	62,50
вкупно	525	100	233	100	26	100	20	100	18	100	8	100

Структура според националоста - место на живеење

	македонци		албанци		Турци		Власи		Роми		останати	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
место на живеење												
село	128	24,39	143	61,38	11	42,30	3	15,00	1	5,56	2	25,00
град	397	75,61	90	38,62	15	57,69	17	85,00	17	94,44	6	75,00
вкупно	525	100	233	100	26	100	20	100	18	100	8	100

Структура според националната припадност

Национална припадност	N	%
Македонски	525	63,25
Албански	233	28,07
Турски	26	3,13
Ромска	18	2,17
Влашка	20	2,41
Друга	8	0,96
Вкупно	830	100

Структура според националоста - вероисповест

	македонци		албанци		Турци		Власи		Роми		останати	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
вероисповест												
православна	521	99,24	5	2,14	0	0,0	20	100	0	0	6	75,00
исламска	4	0,76	227	97,42	25	96,15	0	0	18	100	0	0
католичка	0		1	0,42	1	3,85	0	0	0	0	2	25,00
вкупно	525	100	233	100	26	100	20	100	18	100	8	100

АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК

1. Општина _____

2. Пол

1 м

2 ж

3. Училиште кое го посетувате

1 Гимназија

2 Средно стручно

4. Која година ја посетувате?

1 I година

2 IV година

5. Место на живеење

1 село

2 град

6. Национална припадност

1 Македонска

2 Албанска

3 Турска

4 Ромска

5 Влашка

6 Друга _____

7. Вероисповест

1 Православна

2 Исламска

3 Католичка

4 Протестанска

5 Друга _____

6 Атеисти

8. Покрај мајчиниот јазик, кој друг јазик, од подолу наведените го познавате:

- 1 Македонски
- 2 Албански
- 3 Турски
- 4 Ромски
- 5 Влашки

9. Живеете со:

- 1 мајка и татко
- 2 мајка и очув
- 3 маќеа и татко
- 4 мајка
- 5 татко
- 6 кај роднини
- 7 кај други лица

10. Образование на Вашите родители

	татко	мајка
1 Неписмени	_____	_____
2 Без образование	_____	_____
3 Основно	_____	_____
4 Средно	_____	_____
5 Вишо	_____	_____
6 Високо	_____	_____
7 Друго	_____	_____

11. Кое е занимањето на Вашите родители?

	татко	мајка
1 Земјоделци	_____	_____
2 Работници во приватен сектор	_____	_____
3 Работници во општествениот сектор и А.Д	_____	_____
4 Приватни занаетчи и трговци	_____	_____
5 Службеници	_____	_____
6 Приватници (соп. на поголеми прет.)	_____	_____
7 Невработени	_____	_____
8 Домаќинка	_____	_____
9 Друго	_____	_____

12. Колку членови од Вашето семејство остваруваат приходи?

- 1 Ниту еден
- 2 Еден
- 3 Двајца
- 4 Повеќе
- 5 Сите

13. Колкави се месечните приходи по член, во Вашето семејство?

- 1 до 3000 ден
- 2 од 3001 до 5000
- 3 од 5001 до 7000
- 4 од 7001 до 9000
- 5 од 9001 до 10000
- 6 над 10001

14. Кои се изворите на приходите во Вашето семејство?

- 1 од работен однос во јавни институција или управа
- 2 од работен однос и од доволна работна
- 3 од работна во приватен сектор
- 4 сива економија
- 5 социјална помош
- 6 пензија
- 7 други приходи _____

15. Како Вие лично би го определите животниот стандард на Вашето семејство?

- 1 Многу богати
- 2 Средно богати
- 3 Ниту богати ниту сиромашни
- 4 Сиромашни
- 5 Не можам да оценам

16. Како Вие ја оценувате сопствената социјална положба?

- 1 многу ниска
- 2 ниска
- 3 средна
- 4 висока
- 5 многу висока
- 6 не можам да проценам

17. Живеете во:

- 1 Сџан-сойсџвен
- 2 Сџан-изнајмен
- 3 Куќа-сойсџвена
- 4 Куќа-изнајмена
- 5 Друго _____

18. Какви просторни услови за учење имаш?

- 1 немам посебно место за учење
- 2 имам дел во заедничка просторија со останатиото семејство
- 3 имам посебно место за учење

19. Какви технички услови за учење имаш?

- 1 сојсџвена библиотеќа
- 2 кабловска-сателитска телевизија
- 3 компјутер
- 4 имам други
технички помаќала _____
- 5 немам технички помаќала за учење

20. Колку Вие сте задоволни од Вашите станбени услови?

- 1 многу задоволен
- 2 задоволен
- 3 незадоволен

21. Колку Вие сте задоволни од техничките услови за учење?

- 1 многу задоволен
- 2 задоволен
- 3 незадоволен

22. Колку членови брои Вашето семејство? _____

23. Колку генерацио е Вашето семејство?

- 1 Две генерации (родители и деца)
- 2 Три генерации (родители, деца и внуци)
- 3 Повеќе генерации и блиски роднини

24. Колку деца имале Вашите баби по:

Татко *мајка*
1 _____

25. Наведете ги членовите на Вашето семејство:

1 Баба
2 Дедо
3 Мајка
4 Татко
5 Браќа 1, 2, 3, 4, 5,- повеќе _____
6 Сестри 1, 2, 3, 4, 5,- повеќе _____
7 Други членови _____

26. Колку деца родиле Вашите родители? _____

27. Колку од нив се живи? _____

28. Колку од децата во Вашето семејство се школуваат?

1 Сите
2 Само машките деца
3 Женските само до осмо одделение, а потоа за нивно образование одлучуваат родителите
4 Друго _____

29. Колку од децата во Вашето семејство се на школска возраст? _____

30. Колку од децата не се на школска возраст? _____

31. Кој ги донесува значајните одлуки во Вашето семејство?

1 Татко
2 Мајка
3 Татко и мајка заедно
4 Деца
5 Сите заедно

32. Што мислат Вашите родители за образованието?

- 1 Мислат дека е неопходно и не стимулираат во тој правец
- 2 Осџаваат на самиџе нас
- 3 Мислат дека џреба да се образуваме и најоредно да работиме
- 4 Не џоказуваат интерес, мислат дека е џоважно да работиме

33. Што мислите Вие за образованието?

- 1 Мислам дека ми е неопходно и на џрво место ми е
- 2 Мислам дека џреба да се образувам и најоредно да работам
- 3 Осџавам на родителите да одлучат што е најдобро за мене
- 4 Сеедно ми е дали ќе се образувам, на џрво место ми е работата

34. Со каков успех го завршивте основното образование?

- 1 Одличен
- 2 Многу добар
- 3 Добар
- 4 Доволен
- 5 Бев на џолагање

35. Со каков успех ја завршивте претходната учебна година?

- 1 Одличен
- 2 Многу добар
- 3 Добар
- 4 Доволен
- 5 Бев на џолагање

36. Дали сте повторувале во текот на школувањето?

1. Не
2. Да

37. Како Ви се движеше успехот во текот на школувањето?

1. Конџинуирано сум одличен
2. Многу добар
3. Добар
4. Доволен
5. Одам на џолагање
6. Успехот ми е различен во различни години и тоа :

38. Ако континуирано постигнувате одличен успех наведете некои од причините кои придонесуваат за тоа? (можете да заокружите два и повеќе одговора)

- 1 Несебична ѝмош на родителите
- 2 Јазикот на кој се школувате
- 3 Наставните содржини
- 4 Помош од наставниците
- 5 Помош од пријателите и другарите
- 6 Резултат на соственото ангажирање
- 7 Друго _____

39. Ако континуирано постигнувате слаб или променлив успех, наведете некои од причините кои во голема мера придонесуваат за тоа:

- 1 Односот на родителите кон Вас
- 2 Нивната незаинтересираност за ѝстигнување на ѝдобри образовни резултати
- 3 Просторно - техничките услови за учење
- 4 Јазикот на кој се изведува наставата
- 5 Наставните содржини
- 6 Наставниците
- 7 Вашата лична незаинтересираност за образование
- 8 Друго _____

40. Ако имате променлив успех во текот на учебната година и во текот на школувањето, а на крајот успевате да го поправите тоа е резултат на :

- 1 Сосвено залагање
- 2 На огромна ѝмош од родителите
- 3 На несебична ѝмош на наставниците
- 4 На проекционизам
- 5 Друго _____

41. Дали Вашите родители одат на родителски среќавања?

- 1 Не
- 2 Да
- 3 Понекојпат

42. Дали родителите Ве контролираат и мотивираат на учење?

- 1 Не
- 2 Да
- 3 Понекојпат

43. Дали Вашите родители очекуваат од вас само да учите, или да учите и работите?

- 1 Само да учам
- 2 Да учам а и да работам
- 3 Осџавај на мене сам да одлучам што е подобро за мене
- 4 Сеедно им е

44. Инсистираат ли на постигнување на подобри образовни резултати?

- 1 Инсистираат
- 2 Осџаваат на нас и на нашата совест
- 3 Делумно
- 4 Сеедно им е

45. Дали Ви помагаат во учењето?

- 1 Не
- 2 Да

46. Ако Ви помагаат на кој начин го прават тоа : (можете да заокружите два и повеќе одговора)

- 1 Ви ги прегледуваат домашните и училишните задачи
- 2 Со задоволство учат и работат со вас
- 3 Се советуваат и со стручни лица за да ви помогнат
- 4 Подготвени се да ангажираат и стручни лица за да ми помогнат
- 5 Ми џосочуваат што џреба да направам за да го подобрим успехот
- 6 Ми укажуваат дека се сџремни да учесџвуваат во решавањето на моите училишни џроблеми

47. Дали Ве наградуваат ако постигнувате добри образовни резултати?

- 1 Не
- 2 Да

48. Ако Ве наградуваат тоа го прават со: (можете да заокружите два и повеќе одговора)

1 Пофалби ѓред членовите на семејството, а и ѓред останаите

2 Веување на ѓголем ѓричен ѓеѓараѓ

3 Кујување на облека и некои друѓи вредни ѓредмети

4 Одење на годишен одмор ѓо со ѓвевена желба

5 И ѓакнување на идеали од живоѓот, лиѓературата, историјата и сл.

49. Дали Ве казнуваат ако постигнувате слаби образовни резултати?

1 Не

2 Да

50. Ако Ве казнуваат, ве казнуваат со: (можете да заокружите два и повеќе одговора)

1 Оѓмена

2 Прекор

3 Физички ве казнуваат

4 Ве криѓикуваат со ѓѓрдни зборови ѓред друѓите членови на семејството

5 Ви се закануваат со забрани

6 Ви ускраѓуваат ѓубов

51. Ве советуваат ли, дека моментално слабите резултати не значат ништо, и дека со заеднички напори во иднина ќе постигнете подобри резултати?

1 Не

2 Да

3 Сеедно им е

52. Секоѓпат Ве бодрат во позитивна смисла

1 Не

2 Да

3 Делумно

53. Дали им е сеедно на Вашите родители дали ќе одите на училиште?

1 Не

2 Да

54. Дали Ви бранат да одите на училиште?

- 1 Не
- 2 Да
- 3 Сеедно им е

55. Ако одговорите со да, односно ако Ви бранат, дали тоа е од:

- 1 од семејни причини
- 2 од верски причини
- 3 од јазични причини
- 4 Други _____

56. Дали во нашиот Устав се опфатени сите права на етничките заедници што се регулирани со меѓународните акти?

- 1 Не се опфатени
- 2 Делумно се опфатени
- 3 Целосно се опфатени
- 4 Повеќе од тоа

57. Дали сметате дека етничките заедници во Р. Македонија ги остваруваат сите права што им ги гарантира Уставот на државата?

- 1 Не ги остваруваат
- 2 Делумно ги остваруваат
- 3 Поополно ги остваруваат
- 4 Повеќе од тоа

58. На кој јазик го стекнавте Вашето основно образование?

- 1 македонски
- 2 албански
- 3 шурски
- 4 српски
- 5 Друго _____

59. На кој јазик го продолжувате Вашето образование?

- 1 македонски
- 2 албански
- 3 шурски
- 4 Друго _____

60. На кој јазик или јазици разговарате во Вашето семејство:

- 1 мајчин јазик*
- 2 мајчин јазик и македонски*
- 3 мајчин јазик и друг од јазиците на заедниците*
- 4 мајчин јазик и српски јазик*
- 5 Друг*

61. Дали Вашите родители инсистираат Вашето образование да биде исклучиво на мајчиниот јазик?

- 1 Не*
- 2 Да*
- 3 Седно им е*

62. Доколку не можете да учите на својот мајчин јазик, дали Вашите родители сметаат дека треба да се учи на друг јазик?

- 1 Не*
- 2 Да*
- 3 Седно им е*

63. Ако на претходното прашање одговорите со да, на кој:

- 1 Македонски*
- 2 Албански*
- 3 Турски*
- 4 Друг _____*

64. Дали Вашите родители сметаат дека во текот на Вашето школување треба да учите уште еден од јазиците на кој се зборува во РМ?

- 1 Не*
- 2 Да, задолжително*
- 3 Да, факултативно (изборно)*

65. Ако на претходното прашање одговорите со да, на кој:

- 1 Македонски*
- 2 Албански*
- 3 Турски*
- 4 Ромски*
- 5 Влашки*
- 6 Српски*

66. Дали јазикот на кој ја следите наставата влијае врз Вашето постугнување на подобри образовни резултати?

- 1 Не
- 2 Да
- 3 Делумно

67. Средното и високото образование, треба да го следите понатаму:

- 1 Исклучиво на сојузниот мајчин јазик
- 2 На сојузниот мајчин јазик и на македонски јазик
- 3 Сеедно ми е
- 4 Друго _____

68. Во поглед на етничкиот состав каква е Вашата населба?

- 1 Етнички еднородна
- 2 Етнички мешана

69. Какво е Вашето соседство?

- 1 Етнички еднородно
- 2 Етнички мешано

70. Во поглед на етничкиот состав, дали учите во:

- 1 Етнички чисто училиште
- 2 Етнички мешано училиште

71. Ако учите во етнички мешано училиште, какви односи односно релации имате со припадниците на другите етнички заедници?

- 1 Имаме добри односи, се дружиме, соработуваме, комуницираме и си помагаме
- 2 Немаме добра комуникација, а често имаме и конфликти по етничка основа
- 3 Се игнорираме

72. Ако одговорите дека немате добра комуникација со другите припадници на етничките заедници, наведете кои се причините за тоа:

73. На какво училиште му давате предност?

- 1 Етнички чисти
- 2 Етнички мешано
- 3 Седно ми е

74. Во следното прашање Ви даваме неколку ставови за кои бараме искрено да се изјасните со заокружување на одговорите, кои најискрено го изразуваат Вашето мислење а тоа се:

- 1 Поополно се сложувам
- 2 Се сложувам
- 3 Не сум одлучен
- 4 Не се сложувам
- 5 Воопшто не се сложувам

	Потполно се сложувам	Се сложувам	Не сум одлучен	Не се сложувам	Воопшто не се сложувам
1. Во Р. Македонија припадниците на етничките заедници потребно е да учат во етнички чисти училишта	1	2	3	4	5
2. Етничките чисти училишта водат кон затворање на припадниците на етничките заедници во сопствените етнички граници	1	2	3	4	5
3. Етничките чисти училишта водат кон дезинтеграција на македонското општество(држава)	1	2	3	4	5
4. Етнички мешаните училишта водат кон градење на меѓусебна доверба меѓу припадниците на различните етнички заедници кои живеат во Р. Македонија, која е многу кривка во последните години	1	2	3	4	5

75. Како ја определувате сопствената религиозност?

- 1 Не сум религиозен
- 2 Малку сум религиозен
- 3 Верски сум неодреден
- 4 Религиозен сум
- 5 Многу сум религиозен

76. Како ја определувате религиозноста на Вашите родители?

	<i>татко</i>	<i>мајка</i>
<i>1 Повеќе религиозни</i>	_____	_____
<i>2 Еднакво религиозни</i>	_____	_____
<i>3 Помалку религиозни</i>	_____	_____
<i>4 Сите сме нерелигиозни</i>	_____	_____

ЛИТЕРАТУРА

1. Ацески Илија, Социологија (второ изменето и дополнително издание), Филозофски факултет, Скопје, 2000.
2. Андерсон Бенедикт, Замислени заедници, "Култура", Скопје, 1998.
3. Андреев Марин, Образование и општество, Софија, 1998.
4. Андревска Елена, Националните малцинства на Балканот согласно на системот на заштитата на човекопт и малцинските права на ООН и Советот на Европа, Скопје, 1998.
5. Вебер Маркс, Привреда и друштво, I, II, Просвета, Белград, 1976.
6. Гајановиќ, Ј., Социоекономски статус родителја и неке когнитивне карактеристике нивове деца, Наша школа, Сарајево, 1977
7. Георгиевски Петре, Социологија на образованието, Скопје, 1999.
8. Глигорич, Н., Успех ученика у школи зависно од социо-економског положаја нивових родителја, Зборник 15 Института за педагошка истраживања, Београд, 1982.
9. Група аутора: Зборник 15 Институт за педагошка истраживања, Београд, 1982.
10. Ѓорѓевиќ, Б., Савремена породица и њена васпитна улога, Просвета, Београд, 1985.
11. Ѓорѓевиќ, Ј., Мотивација, учење и интелектуално воспитање, Настава и воспитање, Београд, 1973.
12. Ѓуриќ, Ѓ., Утицај родителја на развој етничких ставова младих, Зборник 15 Института за педагошка истраживања, Београд, 1982.

13. Жоглев Златко, Социологија на образованието , Скопје, 2002.
14. Запишани студенти на високите стручни школи и на факултетите во учебната 2001/2002, Статистички преглед, 412, Скопје, 2002.
15. Запишани студенти на високите стручни школи и на факултетите во учебната 2002/2003, Статистички преглед, 439, Скопје, 2003.
16. Илиќ, И., Учење и развој, Психологија, Београд, 1968.
17. Јакшиќ, С., Породица и школа, Просветни преглед, Београд, 1976.
18. Јовановиќ, В., Утицај породичних прилика на успех ученика, Наша школа, Сараево, 1981.
19. Как, Е., Утицај васпитних ставова родителја на креативност деце, Психологија, Београд, 1979.
20. Камберски Киро, Предучилишното и основното воспитание и образование во Република Македонија, Скопје, 2000.
21. Коковиќ Драган, Социологија образовања: друство и едукациски изазов, Матица српска, Нови Сад, 1994.
22. Кресо, А., Ставови родителја према образовање и школовању нивове деце, Педагогија, Београд, 1980.
23. Лацковиќ-Гргин, К., Како родителски стил управљања утјече на успјех дјеце у школи, Педагошки рад, Загреб, 1984.
24. Мандиќ, П., Неки основни типови југословенске продице, Педагогија, Београд, 1983.
25. Маневска-Спировиќ, Л., Дилеми на современото семејство, НИО, Студентски збор, Скопје, 1981.
26. Мартинело Марко, Жибот заедно, Скопје, 2001.
27. Матовски Зоран, Масмедиумите и наставата , Здружение на социолозите на Република Македонија, Скопје, 2000.
28. Милиќ, А., Раѓање модерне породице, Завод за учебниче и наставна средства, Београд, 1988.
29. Милосавлевски Славко, Социологијата на македонската национална свест, Култура, Скопје, 1992.

30. Младеновиќ Ѓ. , Зборник Општествената транзиција и образованието, Скопје, 1998.
31. Образователна политика и културни различја, Edukational policy and cultural differences, Софија, 2002.
32. Ортаковски Владимир, Малцинствата на Балканот, Скопје, 1998.
33. Ортаковски Владимир, Меѓународната положба на малцинствата, Мисла, Скопје, 1996.
34. Основни и средни училишта на крајот на учебната 2001/2002, Статистички преглед, 441, Скопје, мај, 2003.
35. Основни и средни училишта во Р.Македонија 1991/92-1995/96- Статистички преглед-291, Скопје, септември, 1997.
36. Основни и средни училишта во Р.Македонија на крајот на учебната 1996/97 година-Статистички преглед, 316, Скопје, ноември, 1998.
37. Основни и средни училишта во Република Македонија на крајот на учебната 2000/2001, Статистички преглед, 407, Скопје, мај, 2002.
38. Основни и средни училишта во Република Македонија на почетокот на учебната 2001/2002 година, Статистички преглед, 411, Скопје, Јуни, 2002.
39. Основни и средни училишта во Република Македонија на почетокот на учебната година 2002/2003, Статистички преглед, 440, Скопје, Мај, 2003.
40. Петровска Б. Бешка, Социјална ревија, Скопје ,1996-.
41. Попис на населението, домаќинствата, становите и земјоделските стопанства во Р.Македонија, 1994 година-население по национална припадност, вероисповест, мајчин јазик и државјанство-Републички завод за статистика-Книга 1-Скопје, ноември, 1996.
42. Радош, К., Улога родител и одгоју дјецe, О. Кершовани, Опатија, 1986.
43. Ракиќ, Б., Мотивација и школско учење, Свјетлост, Сарајево, 1970.

44. Рот, Н., Основи социјалне психологије, Завод за уџбенике и наставна средства, Београд, 1977.
45. Сатнојловиќ, Б., Фактори постигнуча ученика и школском учењу са освратом на улогу породице, Ревизија образовања, Београд, 1982.
46. Станојловиќ Борислав, Породица и воспитање деца, Научна Книга, Белград, 1997.
47. Статистички годишник на Р.Македонија-Завод за статистика, Скопје, декември, 1997.
48. Ташева Марија, "Некои определби на етничноста и етничките групи во социолошката теорија, "Годишен зборник на Филозофскиот факултет - Скопје, Универзитет "С.В Кирил и Методи", Скопје, 1996.
49. Ташева Марија, Етничките групи во Македонија-историски контекст. Филозофски факултет, Скопје, 1997.
50. Ташева Марија, Етничките состојби во Македонија-современи состојби, Филозофски факултет, Скопје, 1998.
51. Ташева Марија, "Социологија образование" (предавања одржани на ПА "Св. Климент Охридски" - Скопје, 1992).
52. Трифуновски Јован, "Албанско становништво у Социјалистичкој Републици Македонији", Книжевне новине, Београд, 1988.
53. Флере Сергеј, "Социологија воспитања и образовања", Социолошки лексикон, Современа администрација, Београд, 1982.
54. Фулгоси, А., Психологија личност-Теорије и истраживање, Школска књига, Загреб, 1983.
55. Amersfoort Hans van., "Minority' as a sociological concept", Ethnic and Rase Studies, 1978, 1,2.
56. Ballantine H. Jeanne, Tha Sociology of Edukation:A Systematic Analysys, Prentice-Hall, Inc., Englewood Cliffs, New Jersey, 1983.
57. Ballantine Jeanne, Tha School as an organizatio,vo knjigata: Tha Sociology of Edukation, Prentice-Hall, Inc , Englewood Cliffs, New Jersey, 1983.

58. Bergant Milica, Teme iz pedagoske sociologije, Pedagoskoknjizevni zbor, Zagreb, 1974.
59. Bernstajn Bazil, Jezik i drustvene klase (izbir, prevod i predgovor: Dubrovka Micunovic), BIGZ, Beograd, 1979.
60. Brookover Wilbur, Sociology of Edukation .- New Jork: Amerikan Book, 1955.
61. Brown F.J., Edukational sociology . – New Jork: Prentice Hall, 1947.
62. Cifric Ivan ,Mladi i obrazovanje, Centar za kulturnu djelikatnost SSO Hrvatske, Zagreb, 1978.
63. Cifric Ivan: Sveuciliste u tradiciji, vo knjigata: Ogledi iz sociologije obrazovanje, skolske novine, Zagrb, 1990.
64. Dashevski A., Ethnik identity in Society, Rand McNally, Chicago, 1976.
65. Dirkem Emil, Vaspitanje i sociologija ,Zavod za uzbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1981.
66. Dirkem Emil, Vasoitanje i sociologija, Beograd, Zavod za izdavanje uzbenika i nastavna sredstva Londin, Washington DC, 1981.
67. Flere Sergej, O socijalizaciji, vo knjigata: Obrazovanje u drustvu, Gradina , Nis, 1976.
68. Flere Sergej, Obrazovanje u drustvu, Gradina, Nis , 1976.
69. Giddens Anthony, Sociology, Polity Press, 1993.
70. Gidens Entoni, Sociologija (vtoro izdanie), Banja Luka, 2001.
71. Haralambos Michael, Uvod u sociologiju, Zagreb, Globus, 1989.
72. Hrnjica Sulejman, " Opsta psihologija sa psiholigijom licnosti", Naucna knjiga, Beograd, 1994.
73. Isajiw. W. Wsewold, Definitions of Ethnicity, The Multicutrali History Society of Ontario, Toronto, 1979.
74. Ivkovic Miomir, Obrazovanie u drustvenu kontekstu ,Studentski kulturni centar, Nis, 1999.
75. Ivkovic Miomir, Vaspitanie i drustvo: Dirkemova socioloska teorija vaspitanje, gradina, Nis, 1985.
76. Kozic Petar, Sociologija obrazovanja ,(pedagoska sociologija), Filozofski fakultet (skripta), Nis, 1972.

77. Langran Poi, Uvod u permanentno obrazovanje, BIGZ, Beograd 1979.
78. Marshall T.H., Class, Citizenship and Social Development, Doubleday, New York, 1964.
79. Milic Vojin, Socioloski metod. (Vtoro dopolnitelno izdanie). NOLIT, Beograd, 1978.
80. Ooman, vo: Smelser Neil, Sociology, UNESKO, 1994.
81. Oppenheim, L., International Law: A Treatise, vol. 7 (London, 1958).
82. Ottaway A.K.C, Education Society: An introduction to the Sociology of Edukation, Routledge & Keagan Pauli, London, 1970.
83. Ottaway A.K.C., Edukation and society, London, 1962.
84. Parelius J Robert and Ann, Tha Sociology of Edukation. <http://www-rci.rutgers.edu/~robpar/SOE>, 1987.
85. Parelius R. and Ann, Tha Sociology of Edukation, New Jersy: Prentice Hall, Inc. Englewood Cliffs, 1987.
86. Parsons T., Tha school ciass as a social system; Harvard Edukational Review, 1959.
87. Prilozi za sociologiju obrazovanja, Ucitelski fakultet, Beograd 1994
88. Putinja Filip, Zoslin Stref-Fenar, Teorije o etnicitety, Biblioteka "□□ vek" Beograd, 1997.
89. Ratkovic Milan, Obrazovanje za razvoj, Skolske novine, Zagreb, 1987.
90. Ristanovic Slobodan, Socijalne razlike u oblasti obrazovanja i drustveni instrumenti za njihovo prevazilazenje, Privrednofinansijski zavod, Beograd, 1976.
91. Savicevic M. Dusan, Komparativno proucavanje vaspitanja i obrazovanja, (Teorijsko-metodoloski okviri), Beograd, 1984.
92. Savicevic M. Dusan, Savremena shvatanja andragogije, Beograd, 1991.
93. Sociologija obrazovanja, Ucitelski fakultet, Beograd, 1995.
94. Stevanovic Borislav, " Pedagoska Psihologija", Zavod za udsbenike i nastavna sredstva, Beograd, 1988.
95. Supek Rudi, "Ispitavnje javnog mislenja", SNL, Zagreb, 1981.

96. Suzic Nenad, Sociologija obrazovanja, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva Republike Srpske, Srpsko sarajevo, 2001.
97. Vujcic Vladimir:Kultura skole i uspeh učenika, vo knjigata:Obrazovanje i drustvu, RZRKSSOH, Zagreb, 1989.
98. Vujevic Miroslav, 'Sociologija obrazovanja – teoretsko metodoloski pristup',REVIJA ZA SOCIOLOGIJU, Zagreb, br. 1-2,1989.
99. Znati ili nestati, Ucitelski fakultet, Beograd, 1995.