Европски центар за малцински праШања
ЕЦМИ

Иницијален материјал:

Образованието и младите
во Република Македонија

Скопје, јануари 2004

Изработила
Проф. д-р Снежана Адамческа

С о д р ж и н а

Изрази на благодарност
Клучни поими
Кус вовед

1. МетодолоШка рамка
2. Истражувачки теми

2.1. Образованието на наставниците на јазиците на етничките заедници

2.2. Развој на наставата на јазиците на етничките заедници

2.3. Стандардизирање на образованието во децентрализиран систем

2.4. Подигање на нивото на образование на етничките заедници на национално/државно ниво

2.5. Подобрување на достапноста на образованието на женската популација од етничките заедници

Преглед на користени извори и материјали

Изрази на благодарност

*Изразувам топла и срдечна благодарност на **Европскиот центар за малцински прашања** со седиште во Скопје, а особено на г-н **Сунnar Верма**, регионален претставник на ЕЦМИ кој искажа доверба во моите компетенции и соодветност за изработката на овој материјал.*
*Со својот срдечен однос, стрпливост и посветено време г-н **Верма** силно ме мотивира во извршувањето на оваа моја обврска за што најтопло му благодарам.*
Искрена благодарност упатувам и на г-ца Гордана Цветковска, соработник во ЕЦМИ која ги воспостави првите контакти со мене упатувајќи ме на средбата и разговорот што следеше потоа.

Подготовката и изработката на овој материјал не ќе беше можна или недоволно аргументирана ако ја немав подршката и непосредната помош што ја добив од страна на повеќе мои колешки и колеги, како и вработените во Државниот завод за статистина на Репиблика Македонија, кои сесрдно ми помогнаа во упатувањето на извори и ми понудија материјали кои соодветствуваат на проблемите кои требаше да се елаборираат.
Им изразувам најтопла благодарност за нивната помош која ми овозможи многу релевантни податоци да ми станат достапни за обрабoтка и интерпретација.
*Тоа се имињата и институциите спомнати во **Прегледот на користени извори.***

Скопје, јануари, 2004 Снежана Адамческа

Клучни поими
(според логичко-ајтемски редослед)

- **образование/подготовка (на идни наставници)** - иницијално/додипломско образование на наставниците во траење од 4 години кое се реализира на соодветни високоШколски институции);

- **наставнички факултети** - високообразовни универзитетски институции на кои се стекнуваат стручно-педагоШки компетенции на идни наставници во основното и средното образование;

- **усоврШување (на наставниците)** - професионален развој, унапредување во струката;

- **студиска програма** - наставен план;

- **предметна програма** - наставна програма (заедно со студиска програма: курикулум);

- **основно образование** - задолжително образование на децата во траење од 8 години (од 7-15 годиШна возраст);

- **одделенска настава** - првите 4 одделенија на основното образование;

- **предметна настава** - В, ВИ, ВИИ, ВИИИ одделение на основното образование;

- **учителска Школа** - средна стручна Школа за образование на идни наставници за потребите на одделенска настава, во траење од 4 години;

- **виШа педагоШка Школа/академија** - колеџ за едукација на идни наставници за одделенска и предметна настава во траење од 2 години;

- **стручно образование** - средни стручни училиШта на кои се стекнува струка од одредена област со траење од 3 или 4 години;

- **гимназиско образование** - средно опШто образование со насоки во јазичното, опШтообразовното и природно-математичкото подрачје;

- **факултативни предмети** - ВлаШки и Ромски јазик кои учениците од соодветната етничка заедница го изучуваат во основните училиШта со меШан етнички состав *(според НаставниТе Планови и Програми за основноТо образование усвоени во 1997 година);*

- **Македонски јазик за учениците од националностите** - наставен предмет кој го изучуваат учениците во основните училиШта во кои наставата се одвива на јазикот на нациналноста *(според НаставниТе Планови и Програми за основноТо образование усвоени во 1997 година);*

- **Задолжителни предмети** - прв и носечки дел од наставниот план за основното образование кој се однесува на идентични наставни предмети кои се изучуваат во сите основни училиШта независно од јазикот на кој се изведува наставата. Тие предмети во одделенската настава се: македонски јазик ; за учениците од националностите нивниот мајчин јазик (албански, турски, српски); македонски јазик за учениците од националностите; математика; природа и опШтество; природа, опШтество; физичко и здравствено образование; ликовно образование; музичко образование. Во предметната настава покрај исто именуваните јазици се и предметите: историја, историја и граЃанско опШтество, географија, биологија, физика, хемија, техничко образование *(според НаставниТе Планови и Програми за основноТо образование усвоени во 1997 година);*

- **Изборни предмети** - прв и втор странски јазик *(според НаставниТе Планови и Програми за основноТо образование усвоени во 1997 година);*

- **предучилиШно воспитание** - институции за згрижување и воспитание на децата пред поаЃање на училиШте (од 1-6 годиШна возраст);

- **стручен работник во основните и средните училиШта** - педагог, психолог, дефектолог, библиотекар;

- **МОН** - Министерство за образование и наука;

- **БРО** - Биро за развој на образованието

- **Одделение за оценување** - специјализиран отсек/одделение при БРО за оценување на напредувањето на децата во учењето во основното образование;

Кус вовед

Образованието во Република Македонија како систем и како процес отсекогаШ претставувало актуелна тема во стручната и лаичката јавност. Тоа е тема на расправи во речиси сите сегменти на опШтеството, било да станува збор за следење или анализа на неговиот квалитет, било да станува збор за инфраструктурата, мрежата, кадровските реШенија и стандарди, или праШања од аспект на неговата достапност до сите субјекти заинтересирани за неговата дејност и функционирање.

Како предмет на стручна и научна опсервација кон образованието се имало различни генерални ставови: од ситуации на самозадоволство од квалитетот, до критички и негативистички ставови и мислење во врска со неговата мисија, вредности и придонес во развојот на поединецот и опШтеството во целина. Оваа Широка лепеза од ставови се должи на различните критериуми во вреднувањето на основните параметри на образованието како цивилизациска придобивка, но и на различните услови и оШтествено окружување во кое тоа ја развивало својата дејност.

До пред десетина години кога македонското образование беШе дел од еден поголем и покомплексен систем, неговите ефекти се мереа според политички параметри и претежно имаа идеолоШки призвук. Тоа е период на негување и равој на самозадоволство, а причина за тоа првично беШе ретката можност образованието да може да се спореди со некој друг систем, заради сопствената затвореност.

По осамостојувањето на Република Македонија, се идентификуваат нови услови за одмерување на неговите цели, ефекти, социо-културна мисија, вредносен систем и сл. Тоа е период на преиспитување и поставување темели за иновирано образование чии вредности треба и мора да кореспондираат со нивото и вредностите на образовните системи кои беа именувани и сеуШте се именуваат како развиени, европски или светски.

Критички интонираните анализи ја наложија потребата од фокусирање на вниманието кон суШтествените вредности кои наШиот систем ќе можат да го поврзат и вклучат во мрежата на модерните системи кои негуваат идентични критериуми за вреднување по сите основи. Едно од реШенијата на тој план беШе изработката на една национална/државна стратегија за развој и трансформација на образованието на Република Македонија која ќе ги идентификува основните правци за развој и приближување кон развиените европските системи.

Изработката на таква стратегија се претвори во процес кој сеуШте трае, но затоа Широко беа отворени вратите за инплементација на иновативни процеси во вид на проектни зафати кои на образованието му дадоа нова физиономија особено во однос на редизајнот на курикулумите, изведбените

процеси на наставата, подигањето на образовното ниво на наставничкиот кадар за сите степени на образование, Широкото и масовно вклучување на наставниците во различни модели на професионално усоврШување и сл.

Со овие иновативни процеси беа опфатени сите сегменти на образовниот систем во услови на мултикултурно граЃанско опШтество. Тој концепт актуелизира низа праШања поврзани со статусот, правата и вклучувањето во системот на децата од сите етнички заедници.

Уставните реШенија и промени создадоа Широк простор и правна рамка за интензивно преиспитување на причините и пречките кои тие права ги оспоруваат, создаваат нееднаквост или образовниот систем го прават недостапен за сите, но и за реШавање на проблемите кои произлегуваат од нив.

Промоцијата на европските и светските стандарди на тој план беШе и е еден од излезите преку кои образованието повеЌе нема да претставува привилегија, туку вредност и придобивка. Оваа констатација колку и да звучи декларативно е на добар пат да се оживотвори, но на патот на нејзиното заживување сигурно треба да се реШат низа проблеми и пречки чии корени не секогаШ произлегуваат од образовната сфера и дејност.

Овој материјал претставува обид да се идентификуваат некои од тие причини и да се даде придонес некои од проблемите да се разоткријат во својата реална светлина и димензија.

1. МетодолоШка рамка

При изработката на овој материјал се обидовме да изградиме елементарна методолоШка рамка со следнава функција:

1. Конзистентен пристап кон темите/подрачјата кои се предмет на елаборацијата;
2. Утврдување на истражувачкиот фокус на секој назначен проблем/подрачје;
3. Објективен пристап кон податоците;
4. Утврдување на критериуми за компарација на податоците;
5. Отсуство на субјективизам и дневно-политичко толкување;
6. Релевантен избор на извори од потесното и поШирокото подрачје на проблемот;
7. Употреба на соодветни постапки и пристапи кон податоците;
8. Користење на повеЌе варијанти на теоретски пристап кон изворите (аналитичко-интерпретативна, аналитичко-компаративна и аналитичко-дескриптивна метода);
9. Користење на автентични графички презентации на податоците (табели, прегледи и прилози);

10. Обезбедување на репрезентативност на податоците како индикатори врз кои се изведени заклучоците кои се однесуваат на односната истражувачка популација

Во градењето на одредени ставови и мислења, покрај податоците, користено е и искуството на авторот на текстот стекнато преку координирање на повеЌе проекти во областа на образованието, анализата на наставната и училиШната практика која е резултат на професионалните ангажмани, како и обезбедената можност за поставените проблеми да се разменат мислења и идеи со стручни авторитети кои проследувале или проучувале одредени аспекти на основниот проблем.
При обликувањето на текстот не се користени квалитативни техники и методи (партиципативно набљудување), или интервјуа, анкети или сл., Што значи дека најголем дел од заклучоците се базираат на анализа на квантитативните податоци обезбедени за таа намена.
Напоменуваме дека при изработката на овој материјал се појави една сериозна методолоШка дилема која се манифестира во две димензии:

- Дали одредени релевантни проблеми да се интерпретираат во насока на нивната генеза со цел да се направи своевидна развојна скала на појавата (анализа со кратка временска рамка од осамостојувањето на Република Македонија до денес); или
- Дали се направи истражувачки пресек на проблемите кои се истражуваат (еџ пост фацто постапка) со цел да се утврдат причините, меЃузависноста и условеноста на појавите кои се следат).

Сложеноста и специфичноста на условите во образованието на етничките заедници во Република Македонија ја наметна потребата од користење на двата прииода истовремено. Ваквиот пристап е резултат и на фактот Што можевме да се доведеме во ситуација една методолоШка постапка да соодветствува во анализата на образованието на било која етничка заедница, но за друга, таа постапка да биде методолоШки неиздржана и да не доведе до заклучоци кои или не се израз на реалната состојба или не се споредливи со заклучоците кои сме ги добиле за друга етничка заедница.
Од тие причини, анализата на податоците ја врШевме почитувајЌи го принципот на *холистичко гледање на работите*, при Што квантитавните податоци ги подложивме на објективна квалитативна анализа имајЌи ги предвид специфичностите, околностите, условите, состојбите и сите други фактори кои суШтински можат да влијаат врз тие и таквите квантитативни соодноси.
Во методолоШка смисла тоа значи дека квантификацијата на одредени состојби ја имаШе улогата на појдовен, иницијален елемент за дискусија: анализа, споредување и спротивставување на фактите.

2. Истражувачки теми

2.1. Образование на наставниците на јазиците на етничките заедници

Во досегаШниот развоја на образованието во Република Македонија, праШањето за образование, односно подготовка на наставнички кадар за потребите на системот, се реШавал на повеЌе начини. Познат е фактот дека во педесетите години на 20 век РМ имала сериозни проблеми со обезбедување на наставнички кадар за сите степени на образование. Во тие рамки се и проблемите на подготовка на кадар за јазиците на етничките заедници. Ваквата состојба на недостог од кадри траела се до 1953 година[1] кога започнал процес на системско реШавање на проблемот со отварање и функционирање на првите Учителски Школи во Скопје (1944/45/0, во Битола (1945/46), во штип (1946/47) и во Тетово (1950/51) која подоцна била дислоцирана во Скопје и во која наставата се одвивала на албански и на турски наставен јазик.[2]
школувањето на овие институции траело 4 години и на нив се едуцирале наставнички кадри за образование на деца од прво до четврто одделение (одделенска настава на основното образование).
Во подоцнежните години се јавува потреба од подготовка на наставнички кадри за предметна настава (од петто до осмо одделение) на основното образование. За таа цел се формирани ВиШи педагоШки Школи (ВПш) и тоа: во Скопје (1947/48), во штип (1959/60 и во Битола (1964/65). Од истата учебна година ВиШите педагоШки Школи се преименувани во ВиШи педагоШки академии. [3]
Во 1958 година настануаат темелни промени/реформи во образовниот систем и после тие интервенции учителските Школи престанале со својата работа. Востановен е единствен системски стандард според кој подготовката на наставниците за одделенска и за предметна настава на основното образование е подигната на ниво на виШе образование во траење од 2 години по заврШеното средно образование. Тоа се однесувало на сите идни

[1] Според (8.) стр. 45
[2] Исто
[3] Исто

наставници кои Ќе едуцираат ученици на сите јазици на етничките заедници во Република Македонија..
Во 1982 година подготовката на наставници за предметна настава е пренесена на т.н. наставнички факултети[4] со траење од 4 години.
За сите студенти на овие факултети се изведува на македонски јазик. Исклучок е подготовката на наставници за предметна настава на албански наставен јазик која се реализира на ФилолоШкиот факултет во Скопје во рамките на студиумот на Катедрата за албански јазик и литература.
Наставниците од етничките заедници кои се подготвуваат да изведуваат настава во првите 4 години години на основното образование, своето иницијално образование го стекнуваат на ПедагоШкиот факултет во Скопје, каде се организирани насоки со изведба на наставата на албански и турски јазик.

Во Законот за основното образование,[5] член 69 и 70 се регулирани основните услови и критериуми на наставниците кои можат да изведуваат настава во одделенската и предметната настава на основното училиШте.
МеЃу другото во член 69 се нагласува дека *учител, односно наставник во одделенска настава може да биде лице со заврШено соодветно високо, односно виШе образование,* а наставник по предметна настава може да биде *лице кое заврШило соодветна еднопредметна или двопредметна група на образование за наставници на факултет, висока Школа, виШа Школа, ликовна академија и музичка академија.*[6]
Во член 70 се нагласува:
Учител, наставник, стручен работник и воспитувач, може да биде лице кое покрајусловите утврдени со членот 69 од овој закон е:

- *државјанин на Република Македонија;*
- *физички и психички здрав;*
- *го познава македонскиот јазик и кирилското писмо.*

Лицата од ставот 1 на овој член во паралелките во кои наставата се изведува на јазиците на националностите освен наставниците по предметот македонски јазик, треба да го познаваат и јазикот и писмото на кој се изведува наставата.
По исклучок, доколку во наставата за припадниците на националностите не може да се обезбеди наставник по предметна настава кој го познава јазикот на соодветната националност, настава на определено време може да изведува наставник кој не го познава јазикот на соодветната националност.
Основното училиШте е должно да организира проверка на познавањето на јазикот на наставниците од ставовите 1 и 2 на овој член.

[4] Станува збор за следните факултети: Филозофски, Филолошки, Природно-математички, Факултет за ликовни уметности, Факултет за музички уметности и Факултет за физичка култура
[5] (16) стр. 5.
[6] исто

Причината за ваквата флексибилност на условите во законските реШенија е резултат на сензибилитетот кон условите во практиката, односно сеуШте присутните наставници кои се вклучени во наставниот процес а се со заврШен понизок степен на образование.[7]
Ваквата поставеност на законската рамка во однос на основните услови и критериуми за образование на наставниците на јазиците на етничките заедници во Република Македонија има своевиден одраз и врз нивната образовна структура во системот.

Табела бр. 1.[8] (Образовна структура на наставниците во основното образование)

Учебна година	Високо образование	ВиШе образование	Средно образование	Друго	Вкупно
1994	2 419 17,67%	9 880 72,16%	1389 10,15%	4 0,03%	13 693
1995	2 509 18,24%	9951 72,33%	1298 9,44%	0	13 758
1996	2 679 19,34%	9943 71,75%	1 220 8,81%	16 0,12%	13 858
1997	2763 19,83%	10 022 71,91%	1142 8,20%	10 0,08%	13 937

Истиот индикатор како обележје на наставничкиот кадар во основното образование го проследивме од друг извор[9], бидејЌи претходно наведениот не располага со показатели за други години.

Табела број 1а (Образовна структура на наставниците во основното образование во учебните 2001/2002 и 2002/2003 година)

Учебна година	Високо образование	ВиШе образование	Средно образование	Друго	Вкупно
2001/2002	3 700	9280	874	10	13 954
2002/2003	4 280	9 057	826	31	14 194

[7] Во преодните одредби на Законот оваа групација наставници се толерира до исполнување на условите за пензија
[8] Според (5), стр. 62
[9] Според (10), стр.24 во кој не е презентиран официјалниот процентуален износ

Трендот на движењето во оваа структура е во насока на зголемување на бројот на наставниците со високо образование и намалување на оние со средно.
Напоменуваме дека станува збор за глобален преглед на основното образование во РМ за споменатите години, без назначување на јазикот на кој се изведува наствниот процес. [10] Таков податок обезбедивме за учебната 1993/94 година[11]

Табела број 2. **(Редовни основни училиШта според јазикот на кој се изведува наставата -   крај   на учебната 1993/94 година)**

Наставен јазик	**Број на училиШта**	**Број на паралелки**	**Број на наставници**
Македонски	807	7057	9 116
Албански	282	2726	3 556
Турски	54	225	2630
Српски	14	55	99
Вкупно	1048	10 063	13 940

За последните две учебни години обезбедивме податоци од друг извор[12]

Табела број 2а)

2000/2001

Наставен јазик	**Број на училиШта**	**Број на паралелки**	**Број на наставници**[13]
Македонски	765	6803	
Албански	273	2932	
Турски	56	251	
Српски	14	45	
Вкупно	1010	10 031	

Табела број 2б)

2001/2002

Наставен јазик	**Број на училиШта**	**Број на паралелки**	**Број на наставници**[14]
Македонски	780	6 816	
Албански	275	2 990	

[10] Напоменуваме дека заради различните пристапи во обработката на податоците и заради недостапноста на некои од изворите, податоците не секогаш се соодветни за споредување
[11] Преземено од (4), Прилог бр. 3, без назначена страница
[12] (11), стр.15
[13] изворот не го презентира овој статистички индикатор
[14] Иста забелешка

Турски	55	249	
Српски	13	39	
Вкупно	1010	10 094	

Табела број 3. (Редовни средни училиШта според јазикот на кој се изведува наставата - крај на учебната 1993/94 година)[15]

Наставен јазик	Број на училиШта	Број на паралелки	Број на наставници
Македонски	89	2 151	4 043
Албански	14	169	355
Турски	2	8	28
Српски	-	-	-
Вкупно[16]		2 328	4 426

Истиот статистички индикатор за средното образование го проследивме и во последните 2 учебни години.[17]

Табела број 3а)

Учебна 2000/2001

Наставен јазик	Број на училиШта	Број на паралелки	Број на наставници
Македонски	90	2 417	4 438
Албански	23	479	856
Турски	5	22	87
Српски	-	-	-
Вкупно[18]		2 951	5 467

Табела број 3б)

Учебна 2001/2002

Наставен јазик	Број на училиШта	Број на паралелки	Број на наставници

[15] Според (4), Прилог број 4, без назначена страница

[16] Бројот на училиштата по наставен јазик не го дава податокот *вкупно* поради повеќејазичноста на дел од училиштата

[17] Според (11), стр. 37

[18] Бројот на училиштата по наставен јазик не го дава податокот *вкупно* поради повеќејазичноста на дел од училиштата

Македонски	90	2 437	4 417
Албански	24	494	934
Турски	5	23	102
Српски	-	-	-
Вкупно[19]		2 989	5 550

Наведената состојба која е презентирана врз показатели со континуитет говори дека бројот на наставниците во средното образование опаЃа во однос на ангажираните наставници во основното образование, независно од тоа на кој јазик се изведува наставата. Индиректно тоа говори и за опаЃање на бројот на учениците кои го продолжуваат Школувањето во средното образование.
Можеме само да претпоставуваме кои се причините за тој пад кој може да се објасни со следниве околности:

- основното образование во РМ е задолжително за разлика од средното;
- дел од учениците со заврШено основно образование се вработуваат;
- во презентираниот преглед не се вклучени и учениците кои своето средно образование го продолжуваат во приватните средни училиШта за кои не пронајдовме релевантни податоци;
- дел од учениците се запиШуваат во средни училиШта во странство

Во последните години егзистираат и училиШта во кои наставата се изведува на англиски наставен јазик. Станува збор за приватни средни училиШта чии наставници имаат различна етничка припадност.

Еве ги показателите за последните две статистички обработени учебни години, (2000/2001 и 2001/2002)[20]

Табела број 3в)

Учебна година	**Број на училиШта**	**Број на паралелки**	**Број на наставници**
2000/2001	5	33	86
2001/2002	5	35	100

[19] Бројот на училиштата по наставен јазик не го дава податокот *вкуйно* поради повеќејазичноста на дел од училиштата
[20] Според (11), стр. 37

Квантитативните и квалитативните податоци за структурата на наставниците кои изведуваат настава на еден од јазиците на етничките заедници покажуваат одредени поместувања кон подобрување на состојбите. Тоа се должи и на флексибилната уписна политика на Универзитетот кој покажува сензибилитет кон ова праШање (постоење на т.н. национални квоти при уписот, односно запиШување надвор од предвидените квоти по основа на национална припадност).
Според статистичките показатели за учебната 1999/2000 година[21] на Универзитетот Св. Кирил и Методиј во Скопје се запиШани вкупно 6 251 студент, од кои 4 065 во државната квота, 758 студенти се запиШани со поднесување на троШоците (500 ДЕМ), 963 со сума од 2000-2400 ДЕМ и 433 студенти се запиШани врз основа на т.н. позитивна дискриминација (дополнителни квоти).

Табела број 4. (Број на кандидати кои полагале приемен испит и број на запиШани редовни студенти според национална припадност)[22]

Национална припадност	Полагале	Положиле Број/%	Не положиле Број/%	Вкупно запиШани
Македонци	8 919	7 704 86,4	1 215 13,6	5 295 68,7
Албанци	1 046	703 67,2	343 32,8	510 72,5
Турци	207	150 72,5	57 27,5	111 74,0
Власи	193	150 77,7	43 22,3	91 60,7
Роми	107	90 84,1	17 15,9	40 44,4
Срби	218	163 77,8	55 22,2	102 62,6
Други	183	138 75,4	45 24,6	92 66,7
Вкупно	10 863	9 079 83,6	1 784 16,4	6 251 68,8

Податоците во погорната табела говорат дека од вкупно запиШаните студенти на Универзитетот (6 251), 31,35 се студенти кои им припаЃаат на различните етничките заедници во Република Македонија.
МеЃутоа, овој преглед се однесува на запиШаните студенти на сите факултети на Универзитетот.
НаШиот фокус е на факултетите кои едуцираат идни наставнички кадри од аспект на застапеноста на припадниците од различни етнички заедници.

[21] (10), стр. 16
[22] (15), стр. 23

Во однос на ова праШање ги презентираме податоците од истиот извор[23]

Табела број 5. (Број на на запиШани студенти по основа на дополнителна квота на факултетите кои едуцираат идни наставнички кадри во учебната 1997/98; 1998/99; 1999/2000 година)

Факултет	1997/98	1998/99	1999/2000
Природно математички	30	46	28
Филозофски	61	46	-
ФилолоШки	165	34	25
ПедагоШки (Скопје)	37	31	20
ПедагоШки (штип)	8	7	14
Факултет за физичка култура	20	16	11
Факултет за ликовни уметности	5	6	4
Факултет за музички уметности	4	4	5
Вкупно	330	191	107

Од податоците во табелата може да се согледа дека во текот на наведените три учебни години на факултетите кои едуцираат кадри за основното и средното образование се запиШани вкупно 628 студенти. Иако има варирања како во однос на секој факултет, така и во однос на вкупниот број опШтата тенденција на бројот на студентите од помалите етнички заедници е во опаЃање. Мотивите за овој тренд можат да бидат различни: од намалување на интересот за наставничкиот позив, до можностите за запиШување на други институции за едукација на наставнички кадри кои се надвор од Универзитетот Св. Кирил и Методиј во Скопје, но и релативно високиот степен на неуспеШно положен приемен испит Што може да се види во претходната табела.

Не навлегувајЌи во било какви Шпекулации во однос на оваа бројна состојба за иницијалното образование на идните наставнички кадри на етничките заедници, сметаме дека е вредно да се напомене забелеШката дека

[23] Исто, стр. 30

наведените податоци треба да се подложат на дополнително преиспитување, не во однос на нивната веродостојност, туку во однос на недоволната информација во однос на следново:

- Дали во овие квоти влегуваат и студентите запиШани на ФилолоШкиот факултет кои студираат на групата за Албански јазик и литература и на Турски јазик и литература?
- Дали во бројот на запиШани студенти на ПедагоШкиот факултет во Скопје влегуваат и студентите кои студираат на албански и на турски наставен јазик, како посебни групи на факултетот?

Одговорите на овие праШања најверојатно можат да се добијат со примена на друга истражувачка техника (работа на терен и непосреден увид во педагоШката документација и евиденција на факултетите, техники на интервју и сл.).
Доколку наведените податоци не ги вклучуваат и студентите кои на овие два факултета се запиШале во редовните квоти, тогаШ вкупниот број на студентите на албански и на турски наставен јазик е значително поголем. Во последнава табела нема објаснување за тоа. Оваа размисла ја искажуваме заради фактот Што на наведените групи на двата факултета кандидатите за албански и за турски јазик не можат да се запиШаат во дополнителната квота наменета за припадниците на овие етнички заедници бидејЌи тие им припаЃаат на истите етнички заедници. Пример, на катедрата за Турски јазик како дополнителна квота можат да се запиШаат само припадници на албанската, македонската, ромската, влаШката или некоја друга етничка заедница и обратно, и т.н.

Наведените податоци и коментарите ги презентираме во прилог на фактот дека Универзитетот во Скопје создава можности за едукација на идни наставници припадници на различни етнички заедници на сите факултети. Уписната политика покажува афирмативен однос кон нивниот статус на кандидат за индекс преку дополнителните квоти кои се базирани на чувството и искажувањето за припадност на една или друга етничка заедница. Идните наставници имаат можност да се едуцираат на сопствениот мајчин јазик на катедрите за Албански јазик и литература и за Турски јазик и литература на ФилолоШкиот факултет, како и на насоката за Албански и за Турски јазик на ПедагоШкиот факултет во Скопје.

2.2. Развој на наставата на јазиците на етничките заедници

Од досегаШните показатели не може да се утврди дали популацијата која своето иницијално образование го стекнува на некој од наставничките

факултети на универзитетот во Скопје ги задоволува потребите на наставната практика во основните и средните училиШта. Ова праШање може да биде предмет на проучување за некоја друга намена. Факт е дека транзиционото период покажа дека стапката на невработени млади кадри со завршено високо образование е моШне голема.

Суфицитот од наставнички кадри е проблем за сите дипломирани млади наставници независно од нивната етничка припадност. Овој проблем во Република Македонија потеШко се реШава пред се заради статусот на наставничкиот кадар како буџетски потроШувач.

Според законските прописи, припадниците на различните етнички заедници имаат право на образование на својот мајчин јазик. Оваа одредба се однесува на сите степени на образование и е содржано во уставните одредби во 1991 година, но и во првиот устав на слободна Македонија во 1946 година[24]

Во првите 8 години од осамостојувањето на Република Македонија правото да се образоваат на својот мајчин јазик го имаат припадниците на речиси сите етнички заедници[25]

Табела број 6. (Број на ученици во основното образование според јазикот на кој се изведува наставата)[26]

Учебна година	Македонски јазик	Албански јазик	Турски јазик	Српски јазик
1990/91	188 051	72 121	5432	1209
1991/92	185 085	69 950	5084	1008
1992/93	183 044	69 952	5172	787
1993/94	182 185	70 320	5368	798
1994/95	182 485	71 490	5491	751
1995/96	181 049	72 124	5612	730
1996/97	178 705	73 352	5865	665
1997/98	175 534	74 122	5938	681

Статистички обработените показатели за учебните 2000/2001 и 2001/2002 година укажуваат на следните движења во бројот на учениците:[27]

Табела број 6а)

Учебна година	Македонски јазик	Албански јазик	Турски јазик	Српски јазик
2000/2001	164 242	75 571	6 061	616

[24] Според (8), стр. 52
[25] Исклучок е образованието на влашката и ромската етничка заедница
[26] Според (8), стр. 52
[27] Според (11), стр.15

2001/2002	160 218	76 087	5 874	528

Евидентно е дека бројот на учениците кои во основното училиШте наставата ја следат на македонски ,српски и турски наставен јазик опаЃа, а бројот на учениците од албанска етничка припадност е во пораст. Ваквите показатели можат да се објаснат со глобалните демографски движења во Македонија и фактот Што станува збор за период кога српската популација значително се намалува после распадот на југословенската заедница.

За основното задолжително образование многу посуШтински се педагоШките димензии на праШањето на изведба на наставата на јазиците на различните етнички заедници.

Наставата се изведува на соодветниот јазик според идентични програми. Со тоа се задоволува принципот на единствено основно образование во државата. Постојат напори за дидактичко и програмско физиономирање на дел од содржините кои се реализираат во одделенската настава а се однесуваат на специфичностите на историските и етно-културните димензии на курикулумот. Така во ИВ одделение за учениците на етничките заедници е изработена посебна програма која се однесува на историјата на нивниот матичен народ и држава.[28]

ПраШањето на изведба на наставата на ВлаШки и на Ромски јазик во основното образование е многу посложено и се реШава преку факултативната настава која има за цел децата да го изучуваат својот мајчин јазик по описменувањето на македонски јазик и усвојувањето на кирилското писмо. За таа цел веке се изработени и учебници (буквари и читанки и сликовници) на ВлаШки[29] и на Ромски јазик[30]

Останува отворено праШањето дали со застапеноста на факултативна настава се задоволуваат потребите на децата за целисходно изучување на сопствениот мајчин јазик ако се знае дека сите други наставни предмети ги изучуваат на македонски јазик.

Во однос на ова праШање постојат поделени мислења и се наведуваат различни причини и мотиви.

Ромскиот јазик во Р Македонија има функционална употреба во кругот на семејството. Сите форми на комуникација децата и возрасните ги реализираат со користење на македонскиот јазик. Отсуството на настава на Ромски јазик по сите предмети често се објаснува со фактот дека јазикот сеуШте не е стандардизиран и дека преовладуваат релативно затворени (еснафски)јазични групи кои користат различни дијалекти неразбирливи за другите говорни подрачја.

Изучувањето на ВлаШкиот јазик како израз на етно-културата на припадниците на оваа етничка заедница наидува на пречки кои се резултат на недоволните иницијативи за негово адаптирање и недоволната волја за

[28] Станува збор за содржини во рамките на наставниот предмет Општество
[29] Учебниците на Влашки јазик не ни беа достапни
[30] Станува збор за првиот Буквар на Ромски јазик од авторот Шаиб Јусуф: Sikljova romani chib, Просветно дело, Скопје, 1996

компромис меЃу источните и западните дијалекти кај интелектуалните кругови од влаШко потекло.
Објективна причина е и фактот Што сеуШте не егзистира катедра или лекторат по влаШки јазик кој може стручно и научно да ги елаборира овие проблеми и да обезбеди целисходно образование на мајчин јазик на децата од влаШко етничко потекло.
Го истакнуваме и фактот дека во основното образование во Македонија во дел од училиШтата паралелно се изведува настава на два или три јазици во зависност од етничката припадност на децата и јазикот на кој се изведува наставата. Станува збор за т.н. чисти паралелки во кои наставата се изведува на сопствениот мајчин јазик.

Во средното образование наставата се изведува на следните јазици: македонски, албански, турски и англиски (во приватните Школи). Го презентираме бројот на ученици во средните училиШта според јазикот на кој се изведува наставата[31]

Табела број 7

Учебна 2000/2001 година

Јазик на кој се изведува наставата	**Македонски**	**Албански**	**Турски**	**Англиски**
Вкупен број на ученици	74 816	14902	646	626
Од тоа ученички	37 330	6 430	279	226

Вкупниот број на ученици во средните училиШта во Р Македонија за наведената учебна година изнесува 90 990, од кои 44 274 се девојчиња.[32]

Учебна 2001/2002 година

Јазик на кој се изведува наставата	**Македонски**	**Албански**	**Турски**	**Англиски**
Вкупен број на ученици	74 800	15 844	694	730
Од тоа ученички	37 284	7 137	323	264

Вкупниот број на ученици во средните училиШта во Р Македонија за наведената учебна година изнесува 92 068, од кои 45 008 се девојчиња.[33]

[31] Според (11), стр.37
[32] Исто

Го истакнуваме фактот дека претежно средните училиШта се еднојазични, односно во нив наставата се изведува на еден од јазиците на етничките заедници. Во дел од училиШтата наставата се изведува на два јазика, но за секоја етничка заедница посебно. Исклучок се приватните средни училиШта каде учениците припаЃаат на различни етнички заедници и имаат различен мајчин јазик, но наставата ја следат на англиски наставен јазик.

2.3. Стандардизирање на образованието во децентрализираниот систем

Речиси не постои дел од популацијата на било која земја кој не е заинтересиран за квалитетот, потенцијалите и ефектите на образованието. Заради своето значење и улога образованието е во фокусот на внимание на секој поединец, семејство, потесна или поШирока заедница. Во земја како Што е наШата во која има долговековна традиција на тој план, на образованието се гледа како на квалификатив со многустрано значење.

Грижа на државата и опШтеството во целина е да го прифати, подржи и почитува тој интерес и на тој начин да воспостави здрави и функционални врски и влијанија меЃу образованието и опШтествената заедница.Градењето на тие врски е отежнато ако системот е централизиран и негува филозофија на реШавање на проблемите *од г̄оре*.

ДосегаШните искуства кај нас говорат за релативна затвореност на образованието која произлегува од начините на неговото функционирање како систем. Различните степени на образование во наШата јавност имаат различен третман кој се должи/е резултат/ на неговата цврста централизирана организација и структура.

Основното образование заради задолжителниот карактер во јавноста се третира како државно устроена структура која *мора* да се почитува (не е мал бројот на поединци и групи кои не го посетуваат или не го заврШуваат овој степен на образование и стануваат дел од црната бројка на неписмени во државата . Една од причините за ваквиот став е неможноста да се влијае врз дизајноот на програмите, врз стилот на работа на наставниците и другите компоненти на училиШниот живот во кој родителите на пример, имаат формално учество во органите на училиШтето.

Средното образование предизвикува почит, бидејЌи дава диплома за вработување, но за извесен дел од младите овој степен на образование е недостапен. Авторитативниот стил на работа на наставниците и крутата поставеност на централната власт во училиШтата градат sид меЃу нив, родителите и локалната заедница која нема механизми на влијание за

---

[33] Исто

поголем опфат на младите во средното образование, понуда и избор на профили на локално ниво и сл.
Високото образование во последните неколку години се повеЌе станува економска категорија и неговата достапност е условена од социјалниот статус на семејството на младите. Автономијата на универзитетот која е природна и неделива компонента на неговото функционирање се релативизира и условува од системот на финансирање од страна на државата (особено во делот за избор на млад научен кадар).
Ваквиот третман и доживување на образованието воопШто ја наложува потребата од негова отвореност кон потребите и интересите на корисниците на образовни услуги. Тоа е можно единствено преку етаблирање на механизми за децентрализација на образованието и негово приближување кон заедницата која чувствува потреба од него. Првите чекори на тој план ги гледаме во препуШтање на дел од ингеренциите на централната власт во работата на локалната самоуправа преку:

- Етаблирање на компетентно тело во секоја локална заедница кое Ќе ги следи промените, потребите и квалитетот на образованието и Ќе претставува функционален линк меЃу образованието и локалната заедница (досегаШната поставеност на подрачните единици на ресорното министерство функционираа како механизам кој ги спроведува одлуките на централната власт);
- Развој на информативна мрежа и формирање на банка на податоци за образованието во секоја локална самоуправа (грижа за опфатот и осипувањето на учениците);
- Развој на стратегии и програми за примарно информирање и едукација на родителите во врска со нивните и обврските кон децата во училиШтето, односно функционирање на очекуваната проактивна улога на родителите во однос на образованието (еден вид училиШте за одговорно родителство);
- Развој и подрШка на програми и содржини со етнокултурен карактер, негување на традиции, локални обичаи, народен говор или говорот во локалната заедница;
- Негување на модели на однесување во духот на мултикултурното живеење, подрШка на билингвални програми, манифестации од локален карактер и сл;
- Создавање можности за активно учество на родителите и локалните авторитети во креирањето на образовната политика на локално ниво (избор на образовни профили, избор на директори и наставници и сл.);
- Зголемено учество на локалната власт и родителите во процесните компоненти на образованието и наставата (развој на локален курикулум, изборни програми, технолоШка подрШка на наставата);
- Редефинирање на улогата и функцијата на Стопанската комора на Република Македонија и Заводот за вработување(слично на примерот во Република Словенија);

- Обезбедување на цврсти врски меЃу образованието и локалниот бизнис (функционирање на систем на чиракување, донации, материјална подрШка на училиШтата, стипендирање и сл.);
- Развој на програми за доквалификација и преквалификација на заврШени кадри (формирање на центри за кариера со програми за професионално насочување);
- Обезбедување на соработка, грижа и подрШка на сите фактори во локалната заедница за квалитетно образование и посредување во вработувањето на заврШените кадри во локалниот бизнис.

2.4. Подигање на нивото на образование на етничките заедници на национално/државно ниво

Сите заложби за развојот на Република Македонија ги промовираат принципите на интеграција на етничките заедници во мултикултурното оШтество како модел и стил на живеење. Во тие рамки образованиото има приоритетна улога и значење. Неговата организација, функционирање и внимание посветено на потребите и интересите на децата и младите може да претставува генератор на сите процеси за интеграција во современите европски и светски системи.

Подигањето на образовното ниво на етничките заедници е еден од приоритетите во таа насока.

Република Македонија има тежок багаж од минатото кое може да се надмине преку повеЌе суШтински зафати во областа на образованието и поШироко. Тоа се однесува пред се на идентификација на сите инхибирачки фактори и пречки на кои наидува тој пат на развој, а чие влијание е особено интензивирано сега, во периодот на транзиционите промени: невработеноста, неповолниот социо-економски статус на македонското семејство и поединец, како и создавањето на клима кон навраЌање назад кон минатото, традиционализмот и се она Што потсетува на подобар живот и релативно реШени лични и семејни проблеми.

Колку и да звучи парадоксално, образованието се повеЌе станува економска категорија, условена од можностите на семејството и спремноста на опШтествената заедница да изнајде механизми да ги подобри околностите за надминување на овие пречки.

Неповолната економска ситуација на полето на образованието се рефлектира и манифестира во неколку форми:

- апстиненција на децата и младите од образовниот систем и процес и зголемување на бројот на неписмени лица;
- осипување на учениците во текот на образованието кое неповолно се одразува врз образовната структура на населението воопШто;
- недостапност на образовните институции со финансирање на Школувањето за децата и младите кои потекнуваат од сиромаШни семејства

Дојдовме до неповолни сознанија за состојбата на тој план[34]

Табела број 8. **(Стапка на опфатеност на генерациите во основното образование)**

Година	Генерации на официјална училиШна возраст (од 7-14години)	Ученици од сите возрасни групи (И-ВИИИ одд.) Бруто ученици	Ученици од официјалната училиШна возраст (И-ВИИИ одд.) Нето ученици	% на бруто запиШани ученици	% на нето запиШани ученици
1994					
вкупно	266 295	261 105	252 970	98,06	95,00
маШки	136 529	134 922	130 777	98,83	95,79
женски	129 766	126 183	122 192	97,24	94,17
1996					
вкупно	264 769	259 594	251 537	98,05	95,01
маШки	136 031	134 449	130 342	98,84	95,82
женски	128 738	125 145	121 195	97,21	94,14
1997					
вкупно	260 240	257 942	250 309	99,12	96,19
маШки	133 932	133 650	129 729	99,79	96,87
женски	126 308	124 292	120 580	98,41	95,49

Овие податоци се однесуваат на вкупниот број на ученици во основното образование без разлика на нивната етничка припадност. Иако во рамките на една учебна година варирањето меЃу бруто и нето запиШани ученици е речиси идентична, опШтата тенденција за секоја наредна година е со загрижувачки пад. ВеЌе наведените последици од неповолната економска состојба во земјата овие статистички показатели ги потврдуваат.
Соодносот меЃу бруто и нето запиШани ученици во основното образование, односно односот на официјалната училиШна возраст и нето запиШаните ученици се потврдува и со еден друг аспект, а тоа е бројот на учениците на еден наставник[35]

Табела број 9. **(Сооднос: ученици на еден наставник)**

[34] Според (5), стр. 43
[35] Исто, стр. 44

Учебна година	**Број на наставници**	**Број на ученици на еден наставник**
1990/91	12 976	20,6
1991/92	13 044	20,1
1992/93	12 961	20,0
1993/94	13 040	19,9
1994/95	13 191	19,8
1995/96	13 254	19,6
1996/97	13 310	19,5
1997/98	13 376	19,2

Намалувањето на бројот на учениците на еден наставник не мора задолжително да претставува последица само од осипувањето на учениците, иако и тоа е присутно кај учениците припадници на сите етнички заедници[36]

Табела број 10. (Осипување на учениците според етничката припадност)

Етничка припадност	**Број на запиШани ученици во септември 2001година**	**Број на запиШани ученици во јуни 2002 година**	**Број на запиШани ученици во септември 2002**
Македонци	121 066	120 181	115 175
Албанци	60 120	58 063	59 351
Турци	9 002	8 087	8 763
Роми	6 782	6 283	6 897
Срби	1 982	1 977	1 930
Власи	323	325	309
Други	3 048	3 004	2 782
Вкупно	202 323	197 920	195 207

Разликите во осипувањето на учениците е различно и условено од интервалот за кој е правена компарацијата. На пример, во интервалот септември 2001 - јуни 2002 година најголемо осипување е присутно кај учениците од Турската етничка заедница (10,16%), а најмало кај учениците Срби.[37]

Во интервалот јуни 2002-септември 2002 година најголемо осипување има кај ромските деца (9,77%), а најмало кај албанските (2,22%)[38]

[36] Според (6): Општа кумулативна табела, без назначена страница

[37] Исто

[38] Исто

Навдениот извор сеуШте ги нема обработено податоците за средното образование кои се однесуваат на фокусираните временски периоди за анализа.
Овие податоци се вознемирувачки. Иако предмет на оваа елаборација не се мотивите за осипувањето на учениците, треба да укажеме на фактот дека сепак станува збор за ученици кои веЌе посетувале настава во задолжителното образование. Загрижува фактот Што осипувањето и прекинот на Школувањето е присутно дури и во првото одделение, особено кај ромските деца. Во интервалот септември 2001-септември 2002 година од оваа популација деца во прво одделение се осипале 12,0%, во петто одделение тој процент изнесува 16%, а во Шесто загрижувачки 21%.[39]
Наведените податоци се на ниво на држава. Едно стражување во населбата шуто Оризари[40] укажува на податоците дека 14,28% од момчињата и 16,74% од девојчињата не посетувале воопШто основно училиШте.

Овие алармантни податоци ги презентираме за да ја актуелизираме потребата од Широка и сеопфатна стратегија која Ќе ги посочи основните правци и можни реШенија на овој проблем. Подигањето на образовното ниво започнува од прво одделение, односно од основното задолжително образование, но во современиот свет индикатор за висината на тоа ниво е бројот на лицата со заврШено високо образование. Во овие услови високото образование станува недостижно за дел од децата од различни етнички заедници. Кај нив не може да се утврди ниту елементарниот образовен минимум.Тоа е, ако може така да се каже, помалку темната страна на проблемот. Црната страна е неизбежната ситуација Што оваа популација наскоро Ќе формира семејство кое теШко може да биде стимулативна средина за поттикнување интерес за Школување на сопствените деца.
Ја истакнуваме големата вистина дека односот на опШтествената заедница кон образованието на своите млади генерации во суШтина претставува однос кон нејзината сопствена иднина. Во таа смисла целисходни би биле повеЌе форми и начини на систематско дејствување врз свеста на родителите, нивната културна еманципација и самоосвестување дека образованието претставува животна потреба и вредност. Ова дејствување особено треба да се насочи кон мајките бидејЌи нивното влијание може да биде клучно во правилното насочување и развој на децата.
Друг значаен момент на тој план би била суШтинска трансформација на училиШтето и наставниот процес кој со понуда на атрактивни и современи пристапи кон проблемите на децата, не само Што Ќе овозможи остварување на нивното законско и природно право да се Школуваат, туку Ќе претставува битен фактор за анимирање на детскиот интерес кон животот и работата во училиШтето.
Современото училиШте треба да претставува генератор за надминување на наруШената рамнотежа меЃу социо-економскиот неповолен статус и социо-културните потреби кај припадниците на сите етнички заедници. Формите

[39] Исто
[40] Според (2), стр. 31

на диференцирани приоди во наставата, индивидуалната работа со децата и континуираното следење на нивните потреби и интереси, поттикнувањето и подрШката на нивниот опШт интелектуален и емоционален развој претставуваат една од можностите за привлекување на децата и младите кон образованието и неговите вредности.
Не треба да се заборави и потребата од заживување на пофлексибилни форми на образование на возрасните на сите степени на образование. Бројот на неписмени лица или на оние со недоврШено основно образование не е занемарлив. Одредени показатели[41] говорат дека во најголемата ромска населба шуто Оризари, на пример, 28,27% од мајките и 7,37% од татковците на децата се неписмени, а само 0,10% од мајките и 0,25% од татковците имаат заврШено високо образование.
Овие драстични показатели сигурно не ја изразуваат опШтата состојба на образовното ниво на населението од различни етнички заедници во наШата земја, но претстатвуваат сериозно предупредување дека подигањето на образовното ниво мора да биде приоритетна задача на идниот развој на образованието во Република Македонија.

Во образовниот систем во Р Македонија постои генерациска дискрепанца меЃу бројот на запиШани ученици во основното и средното образование. (Соодносот на опфатите на генерациите не можеме да го коментираме заради недостапност на показателите за средното образование). Можеме само да направиме компарација во бројот на запиШаните ученици во овие два степени на образование за да утврдиме колку од учениците кои заврШиле основно образование не го продолжиле своето образование во средните училиШта.

Табела број 11. (Компаративен преглед на бројот на учениците во основно и средно образование според јазикот на изведба на наставата)[42]

[41] Според (2), стр. 30
[42] Според (11), стр 15 и 37

	Македонски	**Албански**	**Турски**	**Вкупно**[43]
2000/2001				
Основно образование	164 242	75 571	6 061	246 490
Средно образование	74 816	14 902	646	90 990
2001/2002				
Основно образование	160 218	76 087	5 874	242 707
Средно образование	74 800	15 844	694	92 068

Компарација на бројките од наведените две учебни години меЃу основното и средното образование говори за глобално осипување на учениците при преминот од основно кон средно образование. Тоа осипување е присутно во рамките на сите суб-групи (јазикот на кој се изведува наставата). Збирните податоци говорат за тоа дека просечно само неШто повеЌе од една третина од учениците осмоодделенци го продолжуваат своето образование. Останатите речиси две третини остануваат надвор од образовниот систем. ОпШтествената заедница треба да преземе сериозни мерки во брска со оваа загрижувачка состојба.

2.4. Подобрување на достапноста на образованието на женската популација од етничките заедници

Основен квалификатив на образовниот систем е и неговата достапност до припадниците на различните полови, бидејЌи тоа е поврзано и условено од правото на образование на сите деца. Кај нас редовно се актуелизира праШањето за достапноста на образованието до женската популација кај сите припадници на етничките заедници.

Интересен е податокот дека праШањето на достапност на образованието до девојчињата во Р Македонија помалку е нагласено и актуелно кај оние етнички заедници кои имаат услови и можности образованието да го следат на својот мајчин јазик (соодносот е речиси идентичен со половата структура на населението). Тоа не е случај со девојчињата од ромската етничка заедница, а не располагаме со податоци кои овој аспект на образованието го актуелизираат кај женската популација од влаШко етничко потекло.[44]

[43] Во прегледот не се внесени податоците за учениците кои наставата ја следат на српски јазик заради неможноста за компарација (во средното образование нема настава на српски наставен јазик)

[44] Го истакнуваме фактот дека во 1997 година БРО има вршено анализа на потребите на влашките деца и од тој аспект, но тие податоци во вид на Интерен материјал не ни беа достапни

Табела број 12. (Полова структура на учениците во основното образование според јазикот на кој се изведува наставата)[45]

Учебна 2000/2001 година

	Македонски	**Албански**	**Турски**	**Српски**
Вкупно ученици	164 242	75 571	6 061	616
Од нив ученички	79 429	36 588	2 947	309

Учебна 2001/2002 година

	Македонски	**Албански**	**Турски**	**Српски**
Вкупно ученици	160 218	76 087	5874	528
Од нив ученички	77 519	37 013	2 871	273

Евидентно е дека не постои рапиден пад кај женската популација во основното образование. Станува збор за внатреШни варирања на зголемување или намалување на опШтиот опфат на децата во рамките на секоја етничка заедница.

Женската популација кај Ромите во РМакедонија е предмет на бројни анализи, пред се од аспект на причините и мотивите за нивната недоволна застапеност во образовните институции, апстинирање од образовниот процес или високиот процент на осипување.

Табела број 13. (Посетување на наставата во основното образование на децата според половата припадност кај Ромските деца)[46]

	Посетеност на настава						
Возраст	**Редовно**		**Повремено**		**Не посетуваат**		**Вкупно**
	М	Ж	М	Ж	М	Ж	
7-10	550 14,57%	531 14,07%	12 0,32%	14 0,37%	106 2,81%	105 2,78%	1 318 34,91%
11-14	560 14,83%	466 12,34%	25 0,66%	15 0,40%	101 2,68%	147 3,89%	1 314 34,81%
15-18	254 6,73%	152 4,03%	15 0,40%	10 0,26%	332 8,79%	380 10,07%	1 143 30,28%
Вкупно	1 365 36,13%	1 149 30,44%	52 1,38%	39 1,03%	539 14,28%	632 16,74%	3 775 100%

45 (11), стр.15
46 Според (2), стр.68

Евидентно е дека ромските девојчиња во помал број редовно ја посетуваат наставата во споредба со момчињата, а исто така расте бројот на оние кои воопШто не посетуваат настава.
На мислење сме дека дел од причините за ваквата полова структура на ромските деца во основното образование е и робувањето на традиционалните правила и норми на рано формирање на бракови, а во истиот извор[47] се наведуваат следните причини :

- беда во семејството (мотив за 18,86% од анкетираните);
- отсуство на самоконтрола или контрола од страна на родителите (12,15%);
- забрана од родителите (1,64%);
- вработени во семејниот бизнис на родителите (2,44%)

Според официјалните статистички податоци[48] во учебната 2000/2001 година, од вкупниот број на заврШени ученици (30 252) и вкупниот број на Роми кои заврШиле основно образование (518), 241 биле девојчиња.
Тој број во учебната 2001/2002 изнесувал 260 девојчиња од вкупно 598 Ромски деца.[49]

Според податоците за средното образование, состојбата со посетувањето на настава од страна на ромските девојчиња е моШне неповолна.[50]

Во учебната 2000/2001 учебна година бројот на ромски деца кои посетувале средно образование изнесува 499 или 0,5% од вкупниот број. Од нив девојчиња биле 216. Во наредната учебна година, бројот на ромските средноШколци изнесувал 569 (0,6%), а од нив девојчиња биле 213.

Посетеноста на средното образование на Ромските деца не може да се земе како индикатор за девојчињата, бидејЌи бројот на оние кои го заврШиле средното образование е исто така неповолен.
Во учебната 2000/2001 година средно образование заврШиле 134 ученици, од кои само 59 биле девојчиња, а во наредната година од вкупно 117 заврШени Роми, само 37 биле девојчиња.[51]

Кога станува збор за половата структура на студентите, високото образование како да ја менува сопствената логика и традиција која се негуваШе со децении. Постоеја факултети и наставно-научни области со типично женска или типично маШка доминација на популацијата. На пример, во опШтествената наставно-научна област на Универзитетот

[47] Исто, стр.73
[48] (11), стр.27
[49] исто
[50] Исто, стр.39
[51] Исто

Св.Кирил и Методиј во Скопје, во која се вбројуваа и факултетите за едукација на идни наставнички кадри, отсекогаШ доминирала женската популација на студенти.

Табела број 14. (Структура на редовните студенти од прва година според половата припадност во периодот: 1994/95-1999/2000 година)[52]

Учебна година	МаШки Број/%	Женски број/%
1994/95	2 368 (44,85)	2 912 (55,15)
1995/96	2 123 (44,44)	2 654 (55,56)
1996/97	2 316 (43,62)	2 993 (56,38)
1997/98	2 521(44,23)	3 179 (55,77)
1998/99	2 861 (47,20)	3 199 (52,80)
1999/2000	2 865 (45,80)	3 386 (54,20)

Според показателите во периодот на наведените осум учебни години соодносот меЃу женската и маШката студентска популација одржува некоја рамнотежа со благи варирања кои не се манифестираат како рапидни скокови или промени. Тие се изразени со зголемен број на студентки во однос на студентите - глобално зголемување од 8,40%.[53]

Ова сознание не се потврдува доследно и докрај кога станува збор за компарирање на половата структура на студентската популација од аспект на наставно-научни области. Во рамките на различните области можат да се евидентираат сериозни скокови и падови во соодносот: студентки-студенти.

Табела број 15. (Полова структура на студентската популација во периодот 1994/95-1999/2000 учебна година)

Наставно-научна област	МаШки Број/%	Женски број/%	Вкупно
Технички и природно-математички	1 243 (60,60)	807 (39,4)	2 050
ОпШтествени	888 (31,70)	1 913 (68,30)	2 801
Медицински	242 (41,60)	340 (58,40)	582
Биотехнички	417 (62,00)	256 (38,00)	673
Уметности	74 (51,70)	70 (48,30)	145
Вкупно	2 865 (45,80)	3386 (54,20)	6 251

Со овој преглед се потврдуваат претходните констатации за доминација на женската популација во опШтествената-научна област.

---

[52] Според (15), стр. 18

[53] Исто

МеЃутоа, во анализата Што истиот извор ја прави се укажува на фактот дека во учебната 1999/2000 година настанале поместувања. Имено, и покрај доминацијата, застапеноста на женската популација во опШтествената-научна област во учебната 1996/97 година изнесувал 71,48%, Што значи дека во учебната 1999/2000 година нивниот број се намалил (68,30%).[54]

Промени на тој план настанале и на медицинската научна област каде застапеноста на студентките во учебната 1998/99 година изнесувал 53,2%, а во учебната 1999/2000 година тој број се зголемил на 58,40%.

Забележан е пад на уделот на студентите од маШки пол на техничките и природно-математичката научна област кој во учебната 1999/2000 година изнесува 60,60%, а во претходната година изнесувал 64,50%.

И покрај овие поместувања во корист на студентките, теШко би можело да се извлече заклучок дека станува збор за експанзија на женската студентска популација на Универзитетот. Пообјективно би било да говориме за промена и пренасочување на професионалниот интерес на студентките кон области кои порано едуцирале типични маШки занимања.

Презентираните показатели се генерални и не го третираат проблемот на застапеноста на женската популација во високото образование од аспект на етничката припадност.

Табела број 16. (Број на запиШани студенти на додипломски студии според етничка и полова припадност во учебната 2002/2003 година)[55]

	Макед.	**Албан.**	**Турци**	**Роми**	**Власи**	**Срби**	**Друго**
Вкупно	40 592	2 259	590	136	440	807	654
Од нив женски	23 028	1101	298	85	285	420	420

Прегледот на овие податоци говори дека од вкупниот број на запиШани студенти во учебната 2002/2003 година,(45 478студенти), 25 556 се жени.

Предмет на посебна анализа може да биде варирањето во однос на половата припадност во рамките на секоја етничка заедница, но тоа е условено од статистички постапки преку може да испитаат и другите параметри на тој соодност (возрасната структура на секоја етничка заедница, вкупниот прилив на средноШколци- претенденти за индекс со различна етничка припадност,

[54] Исто

[55] Според (14), стр. 62

урбано-рурален статус на децата и младите од различни етнички заедници, успехот во претходниот степен на образование и сл.)
Анимирањето на децата и младите кон образовните услуги на институциите со таква намена, цел и функција претставува сериозен проблем, не само кај женската, туку и кај маШката популација. Кај женската популација овој проблем е понагласен особено кај Ромската етничка заедница. Отсуството, престанокот и апстиненцијата од образовниот процес кај женската популација денес изгледа како последица од низа причини кои не произлегуваат од образовната сфера, но нивниот денеШен, актуелен третман во наредните години и децении Ќе претставува причина за вакви и слични анализи на состојбата на нивните деца. Тој круг на причина и последица мора да се прекине.
Денес функционираат низа форми за анимирање на женската младина во сите средини и меЃу сите етнички заедници. Носители на овие акции претежно е невладиниот сектор, но комплексноста на праШањето ја наметнува потребата од системско реШавање кое Ќе има поголеми ефекти на тој план. Можни се реШенија и зафати кои Ќе вложат плод ако и самиот образовен систем покаже повеЌе разбирање и ако ја видоизмени својата функција и излезе од рамките на чисто Школско-институционалната димензија на својата дејност.
Ги предлагаме следните можни реШенија:

- детектирање на потребите и мотивите за образование;
- анализа на мотивите за апстиненција од образовниот процес на женските деца од сите етнички заедници;

- Широка и сеопфатна акција за описменување и заврШување на формалното образование на децата, младите и возрасните, независно од нивната полова припадност;

- поголем опфат со форми на образование на сите припаднички на женскиот пол од сите етнички заедници кои не се стекнале со ниту еден степен на образование;

- финансиска и друг вид на подрШка на повеЌедетни семејства ;
- помоШ во учебници, учебни помагала, материјали, но и облека на децата кои потекнуваат од семејни средини со неповолен социјален статус;

- етаблирање на систем на стипендирање, ослободување од самофинсирање во студирањето:

- стипендирање и воспоставување на менторска настава за студентите од ромската заедница, според примерот на проектот

Што го реализира Фондацијата Институт отворено опШтество Македонија;

- развој на програми за подрШка и водење на децата со теШкотии во учењето (волонтерско ангажирање на студенти-апсолвенти на наставничките факултети);

- организирање на интензивна дополнителна настава и продолжен престој на децата во училиШтето со ангажман од воннаставен и вонучилиШен карактер (програми за социјализација, креативни активности, и воопШто социокултурна интеграција на децата и младите од една или од повеЌе етнички заедници);

- укинување на сменско работење на основните училиШта со зголемен број на ученици, паралелки и средини во кои апстиненцијата од образовните процеси е особено нагласена;

- организирање на подолг престој на децата во училиШтата со обезбеден бесплатен оброк;

- развој на стратегии за индивидуална и диференцирана работа со децата и младите кои имаат теШкотии во учењето, побавно напредување во учењето и со оние кои манифестираат јазични бариери во наставната комуникација

Преглед на користени извори и материјали

1. ИзвеШтај за работата на Универзитетот *Св. Кирил и Методиј* во Скопје во учебната 2002-2003 година, УКИМ, Скопје, 2003;
2. Лакинска-Поповска Д. - Vulnerability of Roma children in the municipality of Shuto Orizari, UNICEF-World Bank, (study project), Skopje, 2000;
3. Лакинска-Поповска Д. - Vulnerability of Roma children in the dispersed Roma communities in Skopje, UNICEF-World Bank, (study project), Skopje, 2000;
4. Национален извеШтај за образованието во 1994 - 1996 година, Министерство за образование и физичка култура, Скопје, 1995;
5. Образование за сите (ИзвеШтај -2000), Министерство за образование на Република Македонија, Скопје, 1999;
6. Осипување на учениците (ИзвеШтај на Бирото за развој на образованието во рамките на проектот: Зголемување на опфатот на

учениците во основното и средното образование во Република Македонија во 2002/2003 година, Скопје, 2003;
7. ОпШтествената транзиција и образованието (Зборник од научен собир - Струга, 3-4 октомври 1997), УКИМ/ Филозофски факултет/ Институт за педагогија/Институт за социологија, Скопје, 1998;
8. ПредучилиШното и основното воспитание и образование во Република Македонија - развој, состојби и перспективи, (Зборник во редакција на проф. д-р Камберски К.), УКИМ/Филозофски факултет/Институт за педагогија, Скопје, 2000;
9. Статистички податоци за Универзитетот *Св. Кирил и Методиј* во Скопје за учебната 2002/2003 година, УКИМ, Скопје, 2003;
10. Статистички преглед бр. 440/2003, Државен завод за статистика, Скопје;
11. Статистички преглед бр. 441/2003, Државен завод за статистика, Скопје;
12. Статистички преглед бр. 434/2003, Државен завод за статистика, Скопје;
13. Статистички преглед бр. 436/2003, Државен завод за статистика, Скопје;
14. Статистички преглед бр. 439/2003, Државен завод за статистика, Скопје;
15. Уписната политика на Универзитетот, Анализа на запиШувањето студенти во прва година во учебната 1999/2000 година, УКИМ, Скопје, 1999;
16. Закон за основното образование (пречистен текст), Службен весник Број 52, Година LVIII, Скопје, 11 јули 2002 година;
17. Закон за средното образование (пречистен текст), Службен весник, Број 52, Година LVIII, Скопје, 11 јули 2002 година