

УНИВЕРЗИТЕТ „ГОЦЕ ДЕЛЧЕВ“ ШТИП

ФАКУЛТЕТ ЗА ОБРАЗОВНИ НАУКИ

Училишна педагогија



ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

**ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИКОТ ВО ОСНОВНОТО
УЧИЛИШТЕ**

Ментор:

Проф. д-р Соња Петровска

Кандидат:

М-р Бујар Адили

број на индекс: 3141

Штип, Мај, 2022

Комисија за оценка и одбрана

- Претседател** Проф. д-р Снежана Јованова-Митковска
Редовен професор, Факултет за Образовни Науки, УГД, Штип
- Член** Проф. д-р Снежана Мирасчиева
Редовен професор, Факултет за Образовни Науки, УГД, Штип
- Член** Проф. д-р Деспина Сивевска
Редовен професор, Факултет за Образовни Науки, УГД, Штип
- Член** Проф. д-р Розалина Попова Коскарова
Редовен професор, Педагошки факултет, УКИМ, Скопје
- Член** Проф. д-р Соња Петровска
Редовен професор, Факултет за Образовни Науки, УГД, Штип

За докторска дисертација:

- Интерен ментор** Проф. д-р Соња Петровска
Редовен професор, Факултет за Образовни Науки, УГД, Штип
- Екстерен ментор** Проф. д-р Розалина Попова Коскарова
Редовен професор, Педагошки факултет, УКИМ, Скопје

Научно поле Општествени науки

Научна област Педагогија

датум на одбрана _____

датум на промоција _____

Објавени трудови

Adili, B., & Xhambazi, G. (2021). Gender and intercultural sensitivity: analysis of intercultural sensitivity among primary school teachers in North Macedonia. *Book of*, 69.

Ceka, A., Adili, B., & Xhambazi, G. (2021). APPLICATION OF LITERARY ARTISTIC MODELS IN THE REALIZATION OF LITERATURE AND READING CONTENT. *Воспитание/Vospitanie-Journal of Educational Sciences, Theory and Practice*, 16(1), 35-40.

Petrovska, S., & Adili, B. (2020). The intercultural sensitivity of the primary school teachers in the Republic of North Macedonia. *Воспитание/Vospitanie-Journal of Educational Sciences, Theory and Practice*, 11(15), 20-30.

Adili, B. (2020). Culturally Diverse Gifted Students – a brief overview of multicultural education context in Macedonia. *SECOND INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE. GIFTED AND TALENTED CREATORS OF THE PROGRESS*. Bitola. 2020. pp. 325-336.

Adili, B. (2019). CHALLENGES AND PERSPECTIVES OF INTERCULTURAL EDUCATION IN MACEDONIA. *ФИЛКО/FILKO*, 13-20.

Adili, B., & Petrovska, S. (2018). Teacher's intercultural competence – new professional identity. *Современото воспитание и образование-состојби, предизвици и перспективи. Шеста меѓународна научна конференција, Штип*, (6), 139-151.

Adili, B. & Memedi, B. (2017). NDIKIMI I METODËS MËSIMORE TË DEMONSTRIMIT NË ARRITJET E NXËNËSVE NË MËSIM (IMPACT OF TEACHING METHOD OF DEMONSTRATION ON STUDENTS 'ACHIEVEMENTS IN LEARNING). *Philosophica. vol. 4. No. 7. pp. 1-134*. 40-45.

Adili, B. & Xhambazi, G. (2017). EDUKIMI MORAL DHE KARAKTERI I MËSUESIT SI FAKTORË TË RËNDËSISHËM NË PROCESIN EDUKATIV DHE ARSIMOR (MORAL EDUCATION AND TEACHER CHARACTER AS IMPORTANT FACTORS IN THE EDUCATIONAL PROCESS). *Philosophica. vol. 4. No. 8. pp. 1-156*. 59-62.

Adili, B. (2016). DISA PARIME THEMELORE TË ARSIMIT INTERKULTUROR (SEVERAL BASIC PRINCIPLES OF INTERCULTURAL EDUCATION). *Centrum, ISSN: 1857-8640 (printed version), ISSN: 1857-9396 (electronic version), No. 5/2016*. 134-142.

Adili, B. (2015). Некои предизвици на меѓуетничката интеграција во образованието во Македонија. *SECOND INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE: SOCIAL CHANGE IN THE GLOBAL WORLD*, Shтип, September 03-04 2015. pp. 537-552. ISSN 978-608-244-267-9.

ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИКОТ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ

Краток извадок

Интеркултурната компетенција е многу важна димензија на подготвеноста на наставникот за поучувањето на новите генерации во мултикултурните средини. Ова истражување ја испитуваше проблематиката на интеркултурните компетенции на наставникот во основното училиште. Истражувањето имаше цел да го утврди нивото на интеркултурна компетенција на наставниците во основното училиште и утврдувањето на разликите меѓу нивото на интеркултурна компетенција кај наставниците кои работат во мултикултурни училишта и на тие кои работат во монокултурни училишта. За собирање на податоците се искористи анкетен прашалник и Индекс на интеркултурната Осетливост (ISI). Истражувањето се спроведе на примерок од 217 наставници од основни училишта во регионот на Тетово, Скопје, Кичево, Гостивар и Струга, во Република Македонија. Обработката на податоците се изврши со помош на Статистичкиот пакет за општествени науки (SPSS v. 25) и Office 365. Истражувањето има теориско-емпириски карактер. Тоа е оперативно – применето и трансверзално. Во истражувањето е користен аналитичко-дескриптивниот метод. Резултатите на истражувањето покажаа дека нивото на интеркултурната компетенција на наставниците од основното училиште е средно. Наставниците кои работат во мултикултурни училишта покажуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција во споредба со тие кои работат во монокултурни училишта. Истражувањето откри дека културната структура на училиштето влијае врз нивото на интеркултурната компетенција на наставниците во димензијата на материјалното знаење, перцептивното разбирање и интеркултурната комуникација. Резултатите на истражувањето открија дека наставниците, во стадиумот на етноцентризам на Развојниот модел на интеркултурна осетливост се позиционирани во фазата на минимизирањето додека во стадиумот на етнорелативизмот на РМИО се позиционирани во фазата на прифаќањето. Наставниците имаат потреба од поддршка од стручните служби во работата со културно различните ученици и

потреба за стручно усовршување во подрачјето на интеркултурното образование.

Клучни зборови: интеркултура, образование, ученик, мултикултурна училница

INTERCULTURAL COMPETENCIES OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER

Abstract

Intercultural competence is a very important dimension of the teacher's readiness to teach new generations in a multicultural environment. This research examined the problem of intercultural competencies of the primary school teacher. The aim of the research was to determine the level of intercultural competence of primary school teachers and to determine the differences between the level of intercultural competence of teachers working in multicultural schools and those working in monocultural schools. The Survey Questionnaire and Intercultural Sensitivity Index (ISI) were used for data collection. The research was conducted on a sample of 217 primary school teachers in the region of Tetovo, Skopje, Kicevo, Gostivar and Struga, in the Republic of Macedonia. Data were processed using SPSS v.25 and Office 365. The research has a theoretical-empirical character. It is transversal and applied research. The intercultural competence levels of primary school teachers were found to be middling. Teachers working in multicultural schools show a higher level of intercultural competence compared to those working in monocultural schools. The research revealed that the cultural school structure affects the level of intercultural competence of teachers in the dimension of material knowledge, perceptual understanding and intercultural communication. The results of the research revealed that teachers in the stage of ethnocentrism of the Development Model of Intercultural Sensitivity, are positioned at the minimization stage, while in the stage of ethnorelativism of DMIS they are positioned at the acceptance stage. Teachers need the support of the professional services in working with culturally different students. They need professional development in the field of intercultural education.

Keywords: interculture, education, student, multicultural classroom

СОДРЖИНА

ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИКОТ ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ.....	3
КРАТОК ИЗВАДОК	3
INTERCULTURAL COMPETENCIES OF THE PRIMARY SCHOOL TEACHER.....	5
АБСТРАКТ	5
СОДРЖИНА	4
ВОВЕД	7
I. ТЕОРИСКИ ДЕЛ НА ТРУДОТ	16
1. КОНЦЕПТОТ НА ИНТЕРКУЛТУРАТА.....	16
1.1. КРАТОК ИСТОРИСКИ ПРЕГЛЕД НА ИНТЕРКУЛТУРАТА.....	23
1.1.1. <i>Интеркултурата и глобализацијата</i>	32
1.2. ПОИМОТ НА ИНТЕРКУЛТУРАТА	37
1.2.1. <i>Култура</i>	37
1.2.2. <i>Културен идентитет</i>	42
1.2.3. <i>Мултикултура</i>	46
1.2.4. <i>Интеркултура</i>	49
1.3. ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	53
1.3.1. <i>Принципите и целите на интеркултурното образование</i>	60
1.4. КУРИКУЛУМ	64
1.4.1. <i>Наставните материјали и дидактичките ресурси</i>	67
1.4.2. <i>Активности во наставата</i>	69
1.4.3. <i>Димензијата на религијата во интеркултурниот курикулум</i>	72
2. ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИКОТ	77
2.1. ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМПЕТЕНЦИЈА.....	77
2.2. ИНТЕРКУЛТУРНАТА КОМУНИКАЦИЈА	86
2.3. ИНТЕРКУЛТУРНАТА ОСЕТЛИВОСТ	91
2.4. ПРОФЕСИОНАЛНИОТ РАЗВОЈ НА НАСТАВНИКОТ	96
3. ЕВРОПСКИОТ ИНТЕРКУЛТУРЕН КОНТЕКСТ	101
3.1. РАЗВОЈОТ НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ЕВРОПА	101
3.2. КУЛТУРНИОТ ДИВЕРЗИТЕТ НА МАКЕДОНИЈА	107
3.3. МУЛТИКУЛТУРНОТО УЧИЛИШТЕ – МОДЕЛОТ НА МАКЕДОНИЈА.....	109
3.4. ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО ПРАВНАТА РЕГУЛАТИВА	114
4. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА	121
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	128
1. ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	128
2. ЦЕЛ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	130
3. ХИПОТЕЗИ	131
4. ВАРИЈАБЛИ.....	133
5. ИСТРАЖУВАЧКИ МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ	133

6. ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК	138
7. ДИНАМИКА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	139
8. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ.....	139
III. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА.....	141
1. АНАЛИЗА НА СТРУКТУРАТА НА ПРИМЕРОКОТ	141
1.1. Тестирање на нормалноста на дистрибуција на податоците.....	144
2. АНАЛИЗА НА РЕЗУЛТАТИТЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО И ДИСКУСИЈА	154
2.1. ЗНАЕЊАТА ЗА ПОИМОТ НА ИНТЕРКУЛТУРАТА	154
2.1.1. <i>Знаењата за поимот интеркултура според културната структура на училиштето.....</i>	<i>157</i>
2.1.2. <i>Знаењата за поимот интеркултура според полот на испитаниците</i>	<i>159</i>
2.1.3. <i>Знаењата за поимот интеркултура според работното искуство</i>	<i>160</i>
2.1.4. <i>Знаењата за поимот интеркултура според степенот на образование</i>	<i>161</i>
2.1.5. <i>Знаењата за поимот интеркултура според претходното интеркултурно образование</i>	<i>164</i>
2.2. ЗНАЕЊА ЗА ЦЕЛТА НА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	167
2.2.1. <i>Знаењата за целта на интеркултурното образование според културната структура на училиштето.....</i>	<i>170</i>
2.2.2. <i>Знаењата за целта на интеркултурното образование според полот</i>	<i>173</i>
2.2.3. <i>Знаењето за целта на интеркултурното образование според работното искуство</i>	<i>174</i>
2.2.4. <i>Знаењето за целта на интеркултурното образование според степенот на образование</i>	<i>175</i>
2.2.5. <i>Знаењата за целта на интеркултурното образование според претходното интеркултурно образование</i>	<i>179</i>
2.3. ЗНАЕЊА ЗА ВРЕДНОСТИТЕ КОИ ГИ ПРОМОВИРА ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ	182
2.3.1. <i>Знаења за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според структурата на училиштето</i>	<i>185</i>
2.3.2. <i>Знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според полот на испитаниците</i>	<i>186</i>
2.3.3. <i>Знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според работното искуство</i>	<i>187</i>
2.3.4. <i>Знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според степенот на образование</i>	<i>188</i>
2.3.5. <i>Знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според претходното интеркултурно образование</i>	<i>190</i>
2.4. ПОТРЕБНИТЕ ИНТЕРКУЛТУРНИ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИЦИТЕ ЗА РАБОТА ВО МУЛТИКУЛТУРНА УЧИЛНИЦА.....	193
2.4.1. <i>Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според структурата на училиштето.....</i>	<i>196</i>
2.4.2. <i>Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според полот</i>	<i>198</i>
2.4.3. <i>Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според работното искуство</i>	<i>199</i>
2.4.4. <i>Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според степенот на образование.....</i>	<i>202</i>
2.4.5. <i>Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според претходното интеркултурно образование</i>	<i>204</i>
2.5. ИНТЕРКУЛТУРНОТО ОБРАЗОВАНИЕ И РАЗВОЈОТ НА ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ КАЈ УЧЕНИЦИТЕ	207
2.5.1. <i>Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според структурата на училиштето</i>	<i>210</i>

2.5.2. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според полот.....	212
2.5.3. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според работното искуство	213
2.5.4. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според степенот на образование	214
2.5.5. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според претходното интеркултурно образование	217
2.6. СПРОВЕДУВАЊЕТО НА ИНТЕРКУЛТУРАТА ВО ОСНОВНОТО УЧИЛИШТЕ.....	220
2.6.1. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според културната структура на училиштето	222
2.6.2. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според пол.....	223
2.6.3. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според работното искуство.....	224
2.6.4. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според степенот на образование.....	225
2.6.5. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според претходното интеркултурно образование	226
2.7. АКТИВНОСТИТЕ ВО УЧИЛИШТЕТО И ПОТРЕБАТА ЗА ПРОФЕСИОНАЛЕН РАЗВОЈ НА НАСТАВНИЦИТЕ	228
2.7.1. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според културната структура на училиштето	231
2.7.2. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според пол.....	232
2.7.3. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според работното искуство	233
2.7.4. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според степенот на образование	234
2.7.5. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според претходното интеркултурно образование	236
2.8. ИНТЕРКУЛТУРНАТА ОСЕТЛИВОСТ НА НАСТАВНИЦИТЕ	238
2.8.1. Стадиумот на етноцентризам	239
2.8.2. Стадиумот на етнорелативизам	251
2.9. ГЛОБАЛНАТА КОМПЕТЕНЦИЈА НА НАСТАВНИЦИТЕ	262
2.9.1. Материјалното знаење	262
2.9.2. Перцептивното разбирање	274
2.9.3. Интеркултурната комуникација.....	284
3. ВЕРИФИКАЦИЈА НА ХИПОТЕЗИТЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	297
3.1. ОПШТА ХИПОТЕЗА.....	298
3.2. ПОСЕБНИ ХИПОТЕЗИ.....	300
3.3. ПОЕДИНЕЧНИ ХИПОТЕЗИ.....	307
IV. ЗАКЛУЧОК	310
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES)	329

ВОВЕД

Во денешниот современ свет секојдневно се случуваат средби на различни култури кои комуницираат преку разни форми создавајќи така нови реалности и законitosti во животот на луѓето. Интеракцијата со културно различните стана составен дел на секое модерно општество. Поради растечката меѓузависност на луѓето и културите, интеркултурната интеракција стана секојдневна реалност при што интеркултурата од идеја станува модел за поквалитетен соживот во мултикултурните заедници, општества, држави. Глобализацијата и новите средства за комуникација забрзано ги приближуваат луѓето едни со други, ги наведуваат да ги потврдат нивните меѓусебни разлики како реакција, но истовремено ги поттикнуваат да станат свесни за нивните заеднички судбини. Оттаму денешниот развој би можел да се потпре на новиот пристап кон културата, но и на новиот пристап на поимот идентитет. Од друга страна, но паралелно, интеркултурното образование се наметнува како главен фактор во процесот на запознавањето, разбирањето и прифаќањето на различните култури но и зачувувањето и негувањето на идентитетот на поединецот.

Мнозинството на луѓето по нивната природа се различни. Само личноста која има изграден сопствен став и идентитет може да го разбира другиот и различниот и да трасира пат кон вистинска толеранција и соживот. Училиштето е повикано да пружи воспитание кое му помага на живеењето во различности кои, исправно сфатени, не делат, туку збогатуваат и поврзуваат луѓе. Фактот дека токму училиштата станале место на различни култури и јазици, упатува на подобро структурирање на образовниот систем чија структура прецизно ги детерминира можностите за развој на поединецот во заеднички активности. Како што наведува James (2005), во ситуација во која поединците делуваат заедно за да создадат една функционална целина, фокусот веќе не е само на конкретните постапки и способности со кои тие располагаат, на начинот на кој придонесуваат за своето општество, туку тоа се шири и на меѓучовечките односи, кои исто така мора да бидат на едно функционално ниво. Училиштето не може да ги занемари традиционалните корени на европското културно наследство кое ги реализира своите плодови на духовното, етичкото,

културното, уметничкото, филозофското, научното, правното и политичкото подрачје.

Спроведувањето на принципите на интеркултурата на ниво на училиште и во наставата подлегнува на клучната димензија каква што е воспитно-образовната пракса и модерно структурираниот училишен курикулум. Оваа димензија се стреми кон артикулација на програмите, содржините, процедурите, постапките и работните методи на наставникот кои не се ориентирани само кон стекнувањето на знаења, туку и кон непосредните контакти. Погледот на светот од различни перспективи во тој непосреден контакт ќе ги скрши разните општествени предрасуди, стереотипи и стигми меѓу луѓето како општа филозофија и меѓу учениците како специфична компетенција. Ваквиот контекст на опсервација на развојот на односите на наставникот спрема културно различните ученици води кон поставување на еден од најважните проблеми во соочувањето со структурните промени на општествата и училиштата и нивната трансформација од монокултурни и национални во културно плурални средини. Тоа е проблемот на интеркултурните компетенции на наставникот.

Педагогијата, како наука за воспитанието, своите сили ги концентрира во насока на градење на секое дете како комплетирано битие. Улогата на педагогијата е и во постојаното конципирање на вистинските и универзалните цели на воспитанието. Dufour и Curtis (2012 според Begić, 2017) наведуваат три функции на воспитниот процес од филозофски аспект:

- воспитанието е зачувување на културата кое помага културните достигнувања да се пренесат од една на следната генерација;
- воспитанието е орудие за промени преку кои се очекува идните генерации да бидат критички ориентирани и спремни да иницираат промени во општеството, а во полза на постојаниот напредок;
- воспитанието е процес во чие средиште ексклузивно место има ученикот и неговите потреби;

König и Zedler (2001 според Begić, 2017) го застапуваат ставот дека не постои „вистинска наука за воспитанието“, туку различни парадигми кои помалку или повеќе се разликуваат (Begić, 2017). Според нив, целта на науката

за воспитанието е да пружи насоки за практично делување во различни педагошки ситуации. Една од тие различни педагошки ситуации, без сомнение, е воспитно-образовната работа на наставникот во мултикултурна училишница. Во тој контекст може да се разгледа и развојот на односите на наставникот спрема културно различните ученици, додека прашањето на интеркултурните компетенции на наставникот станува од клучна важност во текот на соочувањето со неминовните промени кои се поттикнати од преминот од единствените монокултурни и национални во културно плурални средини, при што трајната потреба за прилагодување на европскиот простор на образование кој настојува да создаде конкурентност и способност на ефикасен одговор на предизвиците на глобализациските процеси, имплицира компетенциски пристап темелен на резултатите на учењето како основна појдовна точка на образованието на идните наставници, насочено на стекнување на професионални компетенции неопходни за работа со новите генерации на ученици (Bedeković, 2011).

Grant и Sleeter (2011, стр. 7) препорачуваат дека „без оглед на тоа каде ќе предаваш еден ден, во твојот клас ќе имаш диверзитет на ученици“. Затоа и перманентната потреба за успешно функционирање во европскиот образовен простор на конкурентност и способноста на ефективен одговор на глобализациските предизвици имплицира не помалку од пристап основан на компетенции. Тој пристап е втемелен на резултатите и постигањата на учењето како главна појдовна точка на образованието и подготвеноста на наставниците за стекнување на професионални компетенции неопходни за работа со ученици со различна културна позадина. При тоа треба да се има предвид дека интеркултурата е процес, акција која се реализира во трајна дијалектика меѓу единството и различноста, институцијата и интуицијата на поединецот, генералноста и посебноста, сеќавањето и иднината, верувањата и сведочењата. Само сериозниот процес на интеркултура води сметка за сите сегменти на патот што треба да се изоди, ги надвладува затворањата и отвора пат за барање на тоа единство кое не ја умртвува различноста. Површниот пристап на интеркултурата доведува до опасност таа да промовира губиток на идентитетот или апсолутизација на посебното (Ninčević, 2009).

Денешните заеднички цели во науката за воспитанието и образованието произлегуваат од новата педагошка парадигма – обединети во различноста, а меѓу најзначајните се новата филозофија на образованието и интеркултурното воспитание и образование во мултикултурното и плуралното општество во новиот европски контекст во кој се наоѓа и Република Македонија. Пред започнувањето на преговорите за членство во ЕУ, Македонија се обврзала дека своите политики и законодавство по прашањата за образованието, културата и науката ќе ги хармонизира со правната регулатива на ЕУ. Меѓутоа, многу поголеми се предизвиците пред кои е поставен образовниот систем на Македонија, а кои не се однесуваат на строгата законска регулатива, туку на поширокото видување на Европската Унија. На пример, дали македонските наставници се спремни и доволно компетентни за поучување на децата кои доаѓаат од други земји, како македонските ученици цивилно да се образуваат и да се припремат да станат активни европски граѓани, како преку училишните содржини да се промовира идеата на европскиот идентитет, на кој начин да се мотивираат учениците за да одат на студиски патувања и сл.

Прашањето на интеркултурните компетенции на наставникот станува уште поважно поради самата реалност во сферата на образованието во Македонија. Законската регулатива дозволува училиштата да функционираат како монокултурни и моноетнички. Таквата пракса е распространета особено во средините со мултикултурен етнички контекст. Тоа значи дека моделот на македонското училиште е спротивен на интегрирачкиот, мултикултурниот и инклузивниот модел на европското училиште. Во ваква реалност, наставникот е тој врз кого се полага најголемата надеж за спроведување на новите иницијативи кои се продукт на европскиот стремеж на државата и прилагодувањето на домашната законската регулатива кон европските стандарди во образованието. Спроведувањето на новите пристапи во интеркултурното образование бара да се воспостави процес на континуиран професионален развој кој започнува со подобрување на иницијалното образование на наставникот, вработувањето, образувањето и усовршувањето во текот на работата, па сè до доживотното учење. Притоа е важно нужните промени во иницијалното образование на наставниците да подлежат на целосен, отворен и траен процес кој по иницијалното образование

претпоставува продолжение на постојаното учење, додека процесот на доживотното образование претставува значаен сегмент на континуиран професионален развој на наставникот.

Разгледувајќи ја современата литература, како од теориски, така и од емпириски карактер, може да се воочи дека научниците главно поставуваат неколку проблемски прашања клучни за обезбедување на услови за оживотворување на интеркултурниот концепт на образованието. Трудот се обиде да одговори на некои од тие прашања, и тоа:

- Дали наставниците поседуваат интеркултурна компетенција за работа во културно хетерогени училници и ако ја поседуваат, на кое ниво е развиена?
- Дали постојат разлики во нивото на интеркултурната компетенција меѓу наставниците кои работат во училишта со мултикултурна структура на ученици и наставниците кои работат во училишта со монокултурна структура на ученици?
- Дали постојат разлики во нивото на интеркултурната компетенција меѓу наставниците во врска со знаењата за клучните карактеристики на интеркултурата според демографските варијабли?
- Кои се нивоата на интеркултурната осетливост на наставниците (етноцентризам/етнорелативизам) и дали постојат разлики меѓу наставниците според демографските варијабли?
- На кое ниво е глобалната компетенција на наставниците (материјалното знаење, перцептивното разбирање, интеркултурната комуникација) и дали постојат разлики меѓу наставниците?
- Дали наставниците имаат потреба од стручно усовршување во подрачјето на интеркултурното образование?

Овој труд како мултикултурно училиште во Македонија го третира училиштето во кое учат ученици од различни националности и во кои наставата се изведува на најмалку два јазика. Преку овој труд се прави обид за да се утврди нивото на интеркултурната компетенција на наставниците на основните училишта односно нивната подготвеност за работа во мултикултурни училници. На проблемот на истражувањето му е пристапено теориски и емпириски.

Теоретскиот дел на трудот се состои од четири поглавја: Концептот на интеркултурата, Интеркултурните компетенции на наставникот, Европскиот мултикултурен контекст и Релевантните истражувања.

Првото поглавје го содржи теорискиот опис на концептот на интеркултурата преку краток историски преглед на развојот на интеркултурата во глобализацискиот контекст, дефинирање на поимот на интеркултурата и одредување на основните поими кои ја детерминираат интеркултурата како концепт, анализа на интеркултурното образование преку принципите и целите и конструкцијата и имплементацијата на интеркултурниот курикулум во воспитно-образовниот систем на Република Македонија. Второто поглавје ја содржи теориската обработка на интеркултурната комуникација во училишен контекст, прегледот на развојот на моделот на интеркултурната осетливост, аспектите на развојот на интеркултурната компетенција на наставникот и професионалниот развој на наставникот за работа во мултикултурна училница. Во третото поглавје е анализирана културната различност во Македонија во рамките на европскиот мултикултурен контекст, интеркултурното образование во националната правна регулатива и моделот на македонското мултикултурно училиште. Четвртото поглавје содржи релевантни теориски и емпириски истражувања од подрачјето на интеркултурните компетенции на наставникот за успешна работа во мултикултурно училиште односно за работа со ученици кои се културно различни.

Емпирискиот дел на трудот ја содржи методологијата на истражувањето каде е одреден предметот на истражувањето, поставени се целите, задачите и хипотезите на истражувањето, како и операционализација на истражувачките варијабли. Истражувањето е спроведено меѓу наставници од основното образование кои работат во монокултурни училишта и со наставници кои работат во мултикултурни училишта во Тетово, Скопје, Кичево, Гостивар и Струга во Република Македонија. Истражувањето имаше за цел да го утврди нивото на интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште одговарајќи на истражувачкото прашање на кое ниво е интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште. Притоа се појде од општата хипотеза дека интеркултурната компетенција на наставниците во основното образование е на средно ниво. Во истражувањето

како инструмент е користен анкетен прашалник со помош на кој се добиени основните демографски карактеристики на испитаниците, како и податоци за нивото на познавањето на темелните карактеристики на интеркултурата, ставовите и мислењата на испитаниците за потребните интеркултурни компетенции за реализација на воспитанието и образованието во мултикултурни училиници, ставовите и мислењата на испитаниците за придонесот на интеркултурното образование за развојот на интеркултурните компетенции кај учениците, мислењата на испитаниците за начинот на спроведување на интеркултурата во основното училиште и потребата на наставниците за професионален развој во подрачјето на интеркултурното образование. Во истражувањето како инструмент за евалуација на нивото на интеркултурната компетенција е користен Индексот на интеркултурната осетливост (ISI) кој се состои од димензијата на интеркултурната осетливост и глобалната компетенција.

Теориската релевантност на испитувањето на интеркултурните компетенции на наставникот се гледа во недостатокот на фокусот на наставата и образованието врз дискурсот на „интеркултурните компетенции“ (Stier, 2009; Barrett, Huber & Reynolds, 2014; Holliday, 2018). Во литературата се дефинирани во голема мера нормативните барања за интеркултурно образование и се идентификуваат карактеристиките на поединецот како интеркултурна личност воопштено (Alfrey, O'Connor & Jeanes, 2016; Banks, 2009; Bennett, 2017). Но, само малку пристапи елаборираат што значи интеркултурната компетенција за наставниците или што значи како интеркултурно компетентен наставник да се делува во училишен контекст. Првиот предизвик е справувањето со културните разлики и инклузијата на културно различните ученици а вториот предизвик се однесува на училиштето чија должност и мисија во рамките на модерното училиште е да функционира како создавач на норми. Оттука е повеќе од очигледно дека испитувањето и утврдувањето на интеркултурните компетенции на наставникот, особено во македонскиот училишен контекст, има специфичности кои досега не се разгледани. Според тоа, утврдувањето на нивоата на интеркултурната компетенција на наставниците ќе може да се смета за придонес за подеталното опишување на проблемот и предизвиците специфични за наставниците и аспекти специфични за наставата а кои

навлегуваат во интеркултурната компетенција. Ваквиот тип на истражување (Bennett, 2017; Bedeković, 2015; Polat & Ogay Barka, 2014; Olson, & Kroeger, 2001) исто така му придонесува на конструктот на теоријата за интеркултурното образование. Овој вид на придонес може да пружи сегменти неопходни за систематизацијата и иницирање на неколку типа на прашања за интеркултурното образование, ако се земат предвид перспективите на различните интересни групи во образованието. Од посебна важност е тоа што резултатите на истражувањето би овозможиле прецизно дефинирање на подготвеноста на наставникот за справување со културната хетерогеност во училищата.

Практичната релевантност на истражувањето на интеркултурните компетенции на наставникот треба да се гледа во контекст на фактот дека во многу земји (Penbek, Şahin & Cerit, 2012; Janku, 2017; Gregersen-Hermans, 2017) не се става приоритет на учењето како да се функционира во мултикултурното општество и мултикултурното училиште. Истражувањата покажале дека наставниците, интеркултурното образование го перципираат од многу ограничени хоризонти во контекст на инклузијата на учениците со посебни потреби, учениците и студентите имигранти или припадниците на малцинствата (Hollins, 2008; Kymlicka, 2012; Papenkort, 2014; Li & Dervin, 2018), наместо нивните разбирања да се движат кон имање на предвид на сите ученици кои би требало да бидат вклучени во тој процес. Ова води кон претпоставката дека во помала или поголема мера, образовните политики соодветни за интеркултурното образование не се применуваат во наставата токму затоа што не соодветствуваат со индивидуалниот систем на интеркултурни компетенции на наставникот. Затоа, конекцијата на индивидуалниот систем на интеркултурни компетенции и формалните барања на курикулумот и на националната регулатива треба да се третира како клучно прашање на интеркултурното образование на ниво на обука и професионален развој на наставникот. Со оглед на фактот дека наставникот е посматрач, агент и учесник во интеркултурното образование, знаењето за нивните интеркултурни компетенции е предуслов за подготвување на идните наставници за ефективна работа во мултикултурните училиници. Тоа знаење овозможува дислоцирање на интеркултурното образование од нормативната неефективна обука на

поддршката на наставниците заснована на потребите. Затоа утврдувањето на интеркултурните компетенции на наставниците има голема важност во подготвеноста на наставникот за справување со предизвиците на нудење на квалитетно образование за сите и за подготовка на идните генерации за градење на општество на знаењето, рамноправноста и мирот.

Проверката на валидноста на добиените резултати преку споредба со достапни резултати на истражувања кои се занимавале со сличната проблематика, покажа дека добиените резултати поседуваат научна и практична вредност и оправданост. Со тоа тие покренуваат нови прашања во врска со компетенцијата на наставниците за спроведувањето на интеркултурното воспитание и образование. Исто така, тие претставуваат една од основните претпоставки за имплементација на интеркултурното воспитание и образование во воспитно-образовниот систем на Република Македонија. Освен тоа, добиените резултати ќе поттикнат конципирање на нови посовремени пристапи не само кон иницијалното образование на наставниците, туку и кон нивното понатамошното образување и професионално усовршување во подрачјето на интеркултурата, како и нови пристапи насочени кон модернизирањето на курикулумот, пред сè во димензијата на наставната пракса, квалитетот на учебниците и педагошката комуникација.

I. ТЕОРИСКИ ДЕЛ НА ТРУДОТ

1. КОНЦЕПТОТ НА ИНТЕРКУЛТУРАТА

Иако во Европа концептите за интеркултурно образование и педагогија се често користени и можат да се најдат во многу европски документи, бројни книги или училишни закони, сепак, воочливи се потешкотии во поставувањето јасна семантичка дефиниција или посебна епистемолошка основа. Меѓу наставниците и оние кои се одговорни за политиките на училиштата, многу често основните принципи на интеркултурното образование не се разбрани, или едвај се познати или слушнати.

Со оглед на оваа состојба, врз основа на истражувањата и литература (Perotti 1996; Portera 2000 според Gundara & Portera, 2008) се чини и соодветно и неопходно да се обезбеди кратко семантичко појаснување на концептот на „интеркултурното образование“, како и поконкретна дефиниција на „транскултурното и мултикултурно образование“ (Portera, 2003а, 2004 според Allmen, 2010). Концептот на „транскултурно образование“ се однесува на нешто што навлегува во културата (како во областите на интеркултурната психологија или транскултурната психијатрија). Во оваа смисла, образовните стратегии би биле насочени кон развој на заедничките универзални елементи: вредностите како што се почитта, мирот, правдата, заштитата на животната средина, човечкото достоинство, човековата автономија и сл. Иако на овој принцип му се припишуваат многу придобивки, при поблизок увид станува јасно дека има видливи ограничувања и грешки (Portera, 2008). Овде се опишува еден поглед на светот кој се очекува да биде единствен и унитарен, додека во реалноста е многу хетероген и фрагментиран (тука опасноста е да се заобикулува посебно социјалното и културното учество на секој поединец). Уште повеќе што ова движење (на транскултурното образование) кое е многу вкоренето во Европа, исто така може да резултира како една нова и напредна форма на културниот империјализам, преку која Европа и западниот свет (тајно) би можеле да ги наметнат нивните вредносни системи преку економската или културната надмоќ во остатокот на светот.

Portera (2008) наведува дека иако таквата структурна рамка се фаворизира од многу наставници и поддржува многу темелни заеднички вредности на сите култури, сепак постои таканречената опасност на неактивноста. Овие движења и процеси на промени кои се случуваат само во едно општество не би можеле да се сметаат за сериозни, поттикнувајќи го вака ризикот од етикетирање и генерализирање на сето она што е прогласено без критериум како „човечко“ без да се почитуваат вистинските културни разлики (Allmen, 2010). Една од последиците може да биде промовирањето на „акултурната“ педагогија или дури и педагогијата на асимилација на малцинствата.

Наместо тоа, соодветен за мешаните култури е мултикултурното односно плурикултурното образование. Интервенцијата на образованието, дефинирано како мултикултура, мултикултурно образование или мултикултурна педагогија, функционира од фактичката ситуација на присуство на две или повеќе култури, и цели кон признавањето на заедничкото и различностите. Тргувајќи од овој принцип, различноста би требало да се признае и да се почитува а на некој од друга држава да му се даде истото право кое му е дадено на припадникот на локалното население (Portera, 2020). Целта е мирниот соживот. Главни ризици тогаш остануваат тенденциите да се гледаат другите култури како статични и ригидни, како и опасноста од стратификацијата односно хиерархизацијата на поедини личности или етнички групи (ibid). Кога станува збор за загриженоста од интервенциите во образованието, постои опасноста на самоограничувањето во практикувањето на егзотичните претставувања на фолклорот и принудувањето на луѓето да се враќаат во нивните претпоставени култури на потеклото (Lavanchy, 2011). Се мисли на начините на размислување и на однесување кои се однесуваат на мигрантските деца и кои повеќе не постојат во нивните села и градови на потеклото.

Принципот на интеркултурната педагогија претставува голем револуционерен пристап. Концептите какви што се идентитетот и културата повеќе не се интерпретираат како статични, туку како динамични. Различноста и необичноста не се гледаат само од перспектива на опасност или ризик од нагласено однесување или болест, туку како можност за збогатување и за личен и општествен напредок (Trede, Bowles & Bridges, 2013). Средбата со

„другиот“, со поединец од поинакво културно потекло, се гледа како предизвик и како можност на конфронтација и навлегување во подрачјето на вредностите, обичаите и стандардите на однесувањето. Гледано епистемолошки, „интеркултурниот принцип може да го најде своето место помеѓу универзализмот и релативизмот“ (Portera, 2008, стр. 485). Сепак истовремено тој може да ги опфати и двете во нова синтеза. Со други зборови, интеркултурниот принцип може да ги инкорпорира сите позитивни аспекти на транскултурната и интеркултурната педагогија, но истовремено вклучувајќи ги и сите гореспоменати опасности со цел да се постигне освестување за нивната опасност.

Плурикултурата или мултикултурата се однесува на феномен од дескриптивна природа (Coste, Moore & Zarate, 2009) што претпоставува немање на интеракција меѓу чинителите на мултикултурното општеството, а педагошките стратегии се однесуваат на заедничкото живеење во повеќе или помалку мирен начин, едни покрај други (Lunneblad & Johansson, 2012). Од друга страна, префиксот “интер” додаден на поимот култура, ја опишува релацијата, интеракцијата, односот и размената помеѓу двајца поединци односно меѓу најмалку две култури (Martin & Nakayama, 2013). Општествата се дефинираат како мултикултурни во смисла на присуството на луѓе со различни норми, вредности, религии и начини на размислување. Меѓутоа, интервенцијата на образованието во такви контексти секогаш е интеркултурно, со доведување на разликите во контакт и овозможување на интеракција (Kecskes, 2015).

Меѓу најважните предизвици кои општеството денес треба да ги поддржи е интеракцијата на различните културни, етнички и верски групи како и различните социјални миноритети и движења кои го чинат сестраниот мозаик на новата Европа. Кон плурализмот и толеранцијата треба да има аспирации секоја човечка заедница (Hall & Du Gay, 2006). Тоа води кон спречување на конфликтите кои се создаваат поради рамнодушност спрема потребите на другиот за изразување на сопствениот идентитет. Многу теориски и емпириски наоди упатуваат на фактот дека само оној кој има јасен културен идентитет не се плаши од различностите и зазема позитивен став спрема таа културна интеракција (Hall & Du Gay, 2006; Jensen, Arnett & McKenzie, 2011; Wasserman, 2018; Yang, 2018). Културата е сочинета од збир на знаења, норми, верувања,

вредности, митови кои подлежат на генерациски трансфер, кои се репродуцираат во секој поединец, го контролираат постоењето на општеството и ја одржуваат психолошката и општествената комплексност (Jensen, Arnett & McKenzie, 2011). Сите човечки општества, древни или современи, се карактеризираат со култура, но секоја од нив е посебна. Така секогаш постои култура во културите, но културата постои благодарение на културите. Yang (2018) наведува дека културата е материјализација на човечкиот дух, но истовремено и спиритуализација на материјата што како последица и служи на хуманизацијата на нашиот свет и која на одредени личности им дава причини за борба за преобликување на светот во димензијата на вистината, достоинството и слободата. Човекот ја развива културата, а културата го развива човекот.

Едно од најзначајните цивилизациски прашања денес е прашањето на соживотот на културите. Тоа прашање во врска со соживотот понатаму се преместува во две димензии на конкретно меѓусебно делување на културите како што е мултикултурата и интеркултурата.

Важноста на мултикултурата се зголемува и од аспект на нејзиното значење и од аспект на вредностите што ги содржи. Истовременото делување на различни култури во рамките на иста земја или регион може да се смета за важно само по себе кое понатаму води кон барање на поголема културна слобода. Ваквите толкувања нашле голем простор во нетрадиционалните теоретски пристапи на мултикултурата од низа јапонски автори. Tsuneyoshi (2019) наведува дека потребата за мултикултура е многу силна во светот особено со засилувањето на глобалните контакти и интеракција, посебно со миграцијата која доведе до зближување на разни обичаи од различни култури. Авторот на мултикултурата и пристапува од два темелни аспекта: првиот се фокусира на промовирање на различноста како вредност сама по себе, а вториот се фокусира на слободата на мислењето и донесувањето на одлуките воздигнувајќи ја културната различност до таа мера да луѓето да можат да ја одбираат колку што е можно послободно.

Aoki (2020) во културната слобода ја вклучува слободата на поединецот за преиспитување на неговото автоматско подржување на традиционалното

минато, со што им овозможува, посебно на младите да го променат својот начин на живеење. Ако различноста не е дозволена, тогаш ни изборот не евозможен. Проширувањето на индивидуалната слобода во интеркултурен контекст, според интерпретацијата на Kuramoto, Koide, Yoshida и Ogawa (2017) не може да биде безусловна пред се од човечката природа за барање на се поголема слобода во сите полиња на одлучување. Таквото условување, според авторите, може да води кон преиспитување на образовните политики на јапонските образовни авторитети во смисла на поригидно дефинирање на интеркултурата и отстранување на многу важниот елемент, како што е индивидуалната слобода, од училишниот курикулум.

Според Oda, Inoue и Yamazaki (2017) исклучително важно прашање е дали културата би требало да биде категоризирана во однос на наследената традиција, особено на наследената религија на заедницата во која се родени, сметајќи дека тој неизбран идентитет автоматски има предност спрема другите врски кои се однесуваат на професијата, класата, полот, јазикот, општествениот придонес и другите линкови. Авторите сметаат дека припаѓањето на различна група, на личноста може да и пружи потенцијално важен идентитет. Свеста дека секој поседува различен идентитет поврзан со различни групи во кои истовремено припаѓа, го чини поединецот способен за интеракција со другите, различните и поинаквите (Oda, Inoue & Yamazaki, 2017).

Seiger (2019) тврди дека во основата на мултикултурата стои принципот кој ја признава рамноправноста на сите култури, чии идентитети брзо се менуваат во рамките на глобализациските процеси. Ваквиот принцип, според авторката, ја сместува мултикултурата во димензијата на простото толерирање на различноста на културите без да комуницираат меѓусебно односно толерирање на коегзистенцијата на две традиции кои живеат едни до други но можно е воопшто да не се сретнат.

Мултикултурата не може да инсистира идентитетот на личноста да биде одреден од заедница или религијата на која ѝ припаѓа, занемарувајќи ги сите други врски кои ги поседува личноста и кои варираат, почнувајќи од јазикот, класата, општествените односи сè до политичките ставови и граѓанските улоги, ниту може автоматски да дава приоритет на наследената религија или

традиција наспроти мислата и изборот. Kibe (2016) истакнува дека идентитетот се гради и преобразува во текот на целиот живот што значи дека тој не е даден или усвоен еднаш засекогаш. Овој динамичен процес (Kibe, 2016) е во спротивност со статичката природа на мултикултурата (Antonsich, Antonsich, Antonsich, Matejskova, Brown, Hage... & Zapata-Barrero, 2016) која во некои општества се заканува да стане плурална монокултура. Затоа, во денешниот европски контекст е направен исчекор кон тешкиот, но нужниот интеркултурен дијалог.

Димензијата на дијалогот меѓу културите, што, според Gressgård (2010) мултикултурата не го поседува, ѝ дава на интеркултурата отвореност потребна за социјалната димензија на контактот. Авторката потенцира дека интеркултурата затоа е средба, испреплетување, меѓусебно признавање и збогатување на различните култури без оглед на етничката големина на нејзините носители. Квалитетот на интеркултурниот дијалог зависи од способностите на културите да се одвојат од самите себе. Без тие способности, многу тешко е да се познае и идентификува поинаквиот како таков (Gressgård, 2010).

Познавањето и препознавањето на „другиот“ е исклучително сложен процес. Тој според Vakhov (2014) пред сè бара способност на разбирање, усвојување, менување, развивање и збогатување на постоечката состојба, знаења, вредности и способности во припремата на децата и младите за иднината која подеднакво е вкоренета во сегашноста и потпрена на минатото. Дистанцата од себе, од друга страна, не мора да значи себеодрекување. Од друга страна, за Wilson (2014), соочувањето со другиот во вистинска смисла во суштина не значи просто прилагодување, едноставна размена на перспективи и улоги. Затоа интеркултурата гради филозофија на почитување и испреплетување, што ќе значи познавање и разбирање на различните култури и воспоставување на позитивни односи, размена и взаемно збогатување помеѓу различните компоненти во рамките на културата на една земја и меѓу различните култури во светот.

Li и Dervin (2018) наведуваат дека интеркултурата, како и демократијата, го става поединецот на прв план, но и пред предизвикот на другиот и

поинаквиот додека Oksana (2019) смета дека интеркултурниот процес е невозможен без другиот – различниот и без другите – заедницата. Интеркултурата во својата суштина е хуман процес на релации затоа што е можно да се остварува само луѓето и го става поединецот пред предизвикот на однос со другите давајќи му за возврат свест за припадност, за односите кои го внесуваат во друг и поинаков начин на живеење. Almeida, Fantini, Simões и Costa (2016) истакнуваат дека остварена интеркултура значи да се биде со другите, не само до нив. Тоа води кон откривањето на другите, односно откривањето на една релација која повеќе не е препрека, а во таа релација можно е да се откријат и разликите и сличностите. Релацијата е извор на силата на педагошката мотивација и во релацијата лежи суштината на интеркултурната активност (Almeida et al., 2016). Затоа интеркултурното образование е фокусирано на системот на односите кај децата и младите. Целта на едно такво образование не е да поучува за различните култури, туку да ги доведе во корелација носителите на различните култури.

Интеркултурната осетливост како една од главните димензии на интеркултурата не е вродена карактеристика на човекот, туку тоа се учи и се стекнува (Bennett, 2017). Затоа конкретните односи меѓу различните култури што ги донесуваат децата и младите во училища, не можат да се дефинираат однапред.

Образованието во неговата суштина има за цел да им помогне на децата да развијат способност да мислат за новите одлуки кои како возрасни личности ќе бидат во состојба да мораат да ги донесат. Интеркултурата се стреми да го надмине процесот на асимилација и пасивна коегзистенција на мноштво на култури, за да се развие самопочитувањето, почитувањето и разбирањето на културата на другите (Rissanen, Kuusisto & Kuusisto, 2016). Замислена како процес во кој нема едноставно давање или примање, интеркултурата не дозволува некој одапред да биде активен, а некој пасивен, помалку или повеќе важен, туку тоа веќе е рамноправен однос без разлика на различноста (Bennett, 2017). Истата авторка (Bennett, 2017) смета дека, како способност на воочување и идентификација на различните погледи на светот, интеркултурната осетливост овозможува прифаќање и признавање не само на сопствените културни вредности, туку и на вредностите на културно поинаквите

личности. Tamam и Krauss (2017) воведувајќи го терминот „неист/несличен“ (dissimilar) (стр. 139) за другите, поинаквите и различните, наведуваат дека интеркултурата во соодносот со другите ја покажува оптимистичката претпоставка на споивоста на различностите и меѓусебното приближување на големите и помалите, силните и послабите преку активна интеракција. Walton и Webster (2019), преминот од мултикултура на интеркултура го гледаат низ остварливи претпоставки во поширокиот општествен контекст и тоа преку креирањето простор за релациското воспитание, повикувањето во фундаменталното човеково право да се биде ловек, преиспитувањето на сопствената култура и верувањето во интелектот на човекот за надградување на реалните односи меѓу луѓето.

1.1. Краток историски преглед на интеркултурата

Феноменот на културната комуникација и интеракција помеѓу луѓето со различни култури во одреден простор е историска карактеристика на човештвото. Ваквата активност е воспоставена како соработка и се смета за еден од најстарите општествени феномени. Низ историјата го среќаваме во вид на комуникација и соработка на разни цивилизации, кралства, држави и територии, едни со други, преку религијата, дипломатијата и особено преку јазикот.

Во научната теорија а потоа и во јавните образовни политики, современиот интеркултурализам најпрво се јавува во Соединетите Американски Држави и во Канада, а потоа и во Европа. Првичната идеја на оваа образовна филозофија беше подобрувањето на општествата во смисла на елиминација на доминацијата мнозинската култура и разните етнички, верски и расни конфликти.

Во Соединетите Американски Држави интеркултурализмот се јавува кон крајот на 60-тите години на 20-от век. Историските корени на интеркултурното образование лежат во движењата за граѓанските права на разни историски угнетени групи. Многумина почетоците на интеркултурното образование ги врзуваат за социјалните активности на Афро-Американците и други луѓе различни по бојата на кожата кои се спротивставувале на дискриминаторските практики во јавните институции за време на борбата за граѓански права во

текот на 60-те (Banks, 1989; Davidman & Davidman, 1997). Меѓу клучните фактори кои биле таргетирани како угнетувачки и најнепријателски настроените кон идеалите на расната еднаквост се посочувале образовните институции. Активисти, лидери на заедниците и родители повикувале на реформи во програмите и инсистирале на преиспитување на практиките на вработување. Тие барале делување согласно со расниот диверзитет во земјата (Gorski, 1999). Од друга страна, истовремено, се заговараше и право на доселениците за зачувување на етничките и културните карактеристики со што конечно би дошло до заобиколување на теоријата на melting pot-от.

Всушност, првиот модел за справување со предизвиците на мултикултурниото општество (на американско тло) е моделот на етничка интеграција кој според Giddens (2007) проблемот на различноста во мултиетничките и мултикултурните општества го решава преку моделот на асимилација, мелтинг-пот моделот и моделот на културниот плурализам.

Моделот на асимилација подразбира напуштање на изворните обичаи и навики на имигрантите и прифаќање на вредностите и нормите на однесување на мнозинството вклучувајќи го јазикот, животниот стил и културниот поглед заради интеграција во новото општество.

Мелтинг-пот моделот како монокултурна метафора на хетерогените општества за трансформација во похомогени општества, подразбира вклопување на доселениците во доминантната популација преку потиснување на сопствената традиција и создавање на еволуирачки хибридни културни модели, во случајот на Америка, хибридни облици на кујната, модата, музиката, архитектурата.

Според моделот на културниот плурализам, најефикасниот начин на создавање на вистинско плурално општество подразбира признавање на различните вредности на различните култури како еднакво вредни компоненти на општеството заради постигнување на статусот “различни но еднакви“ (Giddens, 2007).

Изградбата на ново општество преку интеграција на различни етнички групи доведе до meltingpot (тенџере на топење). Ваквата теорија во практика

заговараше американско општество во тенџере за топење каде стапуваат доселениците од различни земји во новата американска нација, која имаше цел да исчезнат малцинските групи. Ова теорија претпоставуваше дека имигрантските етнички групи со текот на времето генерациски ќе се акултурираат со доминантната култура. Но теоријата не мелтингпот дури и најпозитивно гледано како заедничка култура е ризична за диверзитетот на културите и нивните традиции и како таква според (Crespi, 2006) ја доведува во прашање толеранцијата на доминантните култури спрема малцинските култури.

Cifrić (2009) аргументира дека правото на различност на културите критички ја преиспитува културата на мелтингпотот како понудено универзално решение. Имено, многу држави се обиделе да создадат обединувачки контекст со присила. Тоа водеше кон креирање на единство присилувајќи ги малцинските групи да се откажат од сопствениот јазик и култура со цел рамноправно да партиципираат во националната култура, но „со текот на времето се покажа дека идеата на мелтинг-потот не е остварлива и дека многу имигрантски групи, и покрај притисоците, со текот на времето сепак не ја изгубиле својата посебност“ (Sablić, 2014, стр. 13). Во XX век на споменатиот американски начин на асимилација познат како мелтинг-пот, прв отворено му се спротивстави Ногасе Kallen застапувајќи го концептот на културниот плурализам и на тој начин стана првиот зачетник на културниот плурализам на американско тло познат како мултикултура. Мислењето дека асимилацијата не е добро решение за имигрантските групи почна да преовладува дури во средината на XX век. Асимилацијата подразбираше апсорпција на малцинските култури во мнозинската култура, па наместо тоа се премина кон настојувањето на интеграцијата на малцинските култури во општеството, затоа што, како што наведуваат (Вогооаh и Mangan, 2009), асимилацијата води кон монокултурно па дури и кон монорелигиско општество, а интеграцијата води кон интеркултурно и плуралистичко општество.

Втората половина на XX век е позната по миграцијата на неколку милиони работници од Југоисточна Европа во западноевропските земји. И земјите на Западна Европа воглавно ја направија истата грешка како и американците порано со определбата за асимилација на доселениците. Секако дека таквиот пристап доживеа неуспех и отвори пат за новиот концепт на

општествена интеграција кој во САД и Канада беше познат како мултикултура додека во Европа се прифати терминот интеркултура. „За Европа интеркултурата стана занимлива во седумдесеттите години, или поточно во 1975 година, кога работната група на европскиот Совет за култура го предложи овој концепт како пристап кон образованието на мигрантите и како можен излез од состојбата во која се најдоа повеќето земји на имиграција“ (Previšić, 1994, стр. 19). Така Германија, во тоа време најчестата дестинација на емигрантите, од 1970-та до 1980-та година започна со „првата фаза“ на интеркултурната педагогија позната како *Ausländerpädagogik*. Целите на ова педагогија биле:

- интеграцијата на децата на имигрантите во постоечкиот образовен систем;
- намалувањето на конфликтите меѓу Германците и имигрантите и
- засилувањето на културниот идентитет на учениците емигранти (Begić, 2017).

Но, критиките се појавија брзо и беа остри кон еден таков педагошки концепт наметнувајќи состојба на факти според која интеграцијата на децата беше неуспешна и, меѓу другото, 46 % од учениците кои биле цел на таквиот концепт не го завршуваат школувањето. Ваквиот концепт наскоро беше заменет со нов концепт наречен интеркултурното разбирање (Diehm и Radtke, 1999; Nieke, 2008; Knigge, 2013; според Begić, 2017).

Табела 1. Разликите меѓу педагогијата за имигранти и интеркултурната педагогија

Table 1. Differences between immigrant pedagogy and intercultural pedagogy

Период/концепт	Дијагноза	Адресанти	Пракса	Цели	Општествен модел
Педагогија за имигранти (<i>Ausländerpädagogik</i>)	недостаток	Деца на имигранти	Компензација Мерки на поддршка Мајчин јазик	Асимилација или враќање	Хомогена култура
Интеркултурна педагогија (<i>Interkulturelle Pädagogik</i>)	разлика	Сите ученици	Мултиперспективност Културен релативизам Мајчин јазик	Признавање и потврда на културниот идентитет	Интеркултурно општество

(Diehm & Radtke, 1999; Knigge, 2013; според Begić, 2017).

Западните земји, со текот на времето, сè повеќе работеа на освестувањето на општеството дека во нивните земји доаѓаат работници кои

пред сè, се луѓе и кои би можеле да останат таму засекогаш, создавајќи така мултикултурни општества, но и мултикултурни институции, мислејќи првенствено на мултикултурни училишта (Deardoff, 2009). Затоа според Banks (2008) значењето на интеркултурата се однесува на човекот како субјект поставен на пиедесталот, афирмацијата на емпатијата и менаџирањето на сопствените активности и вредности на човекот, под услов тие да бидат во согласност со социјалните практики со кои се опкружени.

Гледано историски, асимилациската идеологија во многу земји на светот била доминантна определба низ времето на колонизацијата која ја спровеле земјите на Западна Европа во многу делови на светот. Заговорниците на таквиот пристап тврделе дека сите луѓе различни по раса, националност, култура, јазик и вера, од граѓаните на доминантната група мораат да ги прифатат културата и традицијата кои се карактеристични на доминантната група (Patterson, 1977; Schlesinger, 1991; според Banks, 2009a).

Во втората половина на XX век, плуралистичките политики ги заменија асимилациските политики, но остана прашањето колку навистина тие успеаја да го потиснат асимилацискиот пристап од практичната примена имајќи предвид дека од една страна, главна цел на образованието стана социјализацијата на лојалните граѓани во рамките на заедничката национална култура и развивање на свеста за заедничкото минато. Од друга страна, мултикултурниот и мултиетничкиот карактер на европските држави беше постојано заташкан со цел да се затскрие потеклото и различноста за да се зачува митот за внатрешното единство, мит врз кој се изградени западните и европските нации и нивните институции вклучувајќи го и образовниот систем (Čačić-Kumpes, Gregurović и Kumpes, 2012).

Литературата за интеркултурата во најголема мера ја опишува интеркултурата како негување и славење на етничките и културните разлики, поттикнување на луѓето да ги признаваат, но и да ги прифатат обичаите, традициите, па дури и кујната на конститутивните култури на едно мултикултурно општество. На таквата дефиниција се спротивставува Kymlicka (2012) тврдејќи дека интеркултурата пред сè се однесува на развојот на модел на демократско граѓанство заснован на идеалите за човекови права кој ги

заменил претходните недемократски, но пред сè нецивилизирани односи во општествата. Интеркултурата исто така тежнее кон формална еднаквост на сите култури во рамките на одредена земја и во рамките на нејзиниот образовен систем барајќи одвојување на политичките и општествените институции од културните традиции од било која култура која го составува мултикултурниот контекст на таа земја (Dijkstra, Geuijen и Ruijter, 2001). Големо мнозинство на либерални држави, кои преку идеалот на универзалното граѓанство ја промовираат еднаквоста и слободата на сите свои граѓани, препознатливи се токму по културниот плурализам. Во културно плуралните општества, политичката култура на универзалното граѓанство се нудела како темел на заедничкиот идентитет, а со самото тоа и како адекватен модел на постигнувањето стабилност и остварувањето на неутралност (Brčić, 2008, стр. 52).

На културните и граѓанските права на имигрантите и малцинските групи, народите во разни делови на светот реагирале на различни начини. Движењата на етничко освестување во 60-те и 70-те години на минатиот век натераа многу државници и влијателни граѓани претежно во САД, Канада и Австралија да ги доживуваат своите држави како интеркултурни и демократски. Главниот идеал се однесува на зачувувањето на важни елементи на својата култура и потполно учество во националната граѓанска заедница. Меѓутоа, постои голем јаз меѓу идеалите и искуствата на етничките заедници кои како што тврди Banks (2009) се непримерни затоа што етничките малцинства во Соединетите Американски Држави, Канада и Австралија доживуваат дискриминација и во општеството и во училиштето. Некои други држави како што се Јапонија и Германија, според Banks (2009) сè уште се спротиставуваат да се видат себеси како интеркултурни држави. Со поттикнувањето на идеата на мултикултурата и интеркултурата како плурализам насочен кон прифаќање на низа поткултури во рамките на американската култура, во шеесетите години на минатиот век стапува на јавна сцена новата филозофија на културната реалност и интеракција.

Во Канада, програмите за мултикултурно образование се воведуваат во 70-те години на XX век исклучиво како одговор на антианглофонските движењата на франкофонското население и другите неанглиски малцинства

(Gundara, 2000; Sleeter & Grant, 2007; Gundara & Portera, 2008). Идеата на мултикултурата се вовеле како замисла за функционирање врз основата на бикултуралноста со кое ќе се намали или отстрани конфликтноста и напнатоста помеѓу канадските англофони и франкофони. Sleeter и Grant (2007) наведуваат дека процесите на асимилација на неанглофонските и нефранкофонските малцинства продолжи и покрај воведувањето на политиките на мултикултурата. Сепак, мултикултурата придонесе за негување на идентитетот, наследството и подобрата адаптација на новите доселеници. Така мултикултурата се концептираше како прифаќање и потврдување на повеќекултурноста која има за цел отстранувањето на нерамноправноста. Во овој случај, Канада како северен сосед на САД, во својата генерална ориентација спрема демократските облици на соживотот, не ја прифати американската теорија на образованието на „тенцере на топење“, туку ја прифати политиката на интеркултурата како културен плурализам, која подоцна ја прифати и Европа.

Првите индикации на интеркултурната димензија во образованието може да се пронајдат во Европската културна конвенција (European Cultural Convention), која е објавена пред самото основање на европската заедница, во 1953 година. Советот на Европа во Конвенцијата наложува дека земјите потписнички ќе преземат соодветни мерки за зачувување и развој на својот придонес на заедничкото културно наследство на Европа. Ќе се поттикнат на обострано изучување на јазиците, историјата и цивилизацијата на сите земји потписнички и дека тие меѓусебно ќе се советуваат за унапредување на културните активности од европски интерес.¹ Но поимот на интеркултурата се јавува во почетокот на 70-те години на XX век со соочувањето на земјите како Германија, Франција и Холандија со проблемот на масовните миграциски текови условени од големиот економски пораст во шеесеттите години (Poletti, 1992), со што Советот на Европа забележува дека странските јазици ќе станат реалност и една од мултикултурните карактеристики на западноевропските држави. Во таква реалност, пристапот беше концентриран на активностите на креирање на мерки и услови за учењето на јазикот на земјата домаќин, но и

¹ Council of Europe. European Cultural Convention. Преземено од:
[https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018\(08.10.2019\)](https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018(08.10.2019)).

зачувувањето на малцинскиот јазик, идентитет и култура, за полесно враќање на доселениците во матичната земја кога ќе се покаже потреба за тоа.

Portera (2008) наведува дека главна цел на тогашните иницирани проекти била насочена кон усвојувањето на знаења во врска со сличностите и разликите меѓу различните етнички групи на јазично, религиско и културно ниво. Тој потенцира дека опишаната стратегија Советот на Европа ја прифатил како “стратегија на двојна стаза“ чија главна цел била насочена кон полесната интеграција на доселеничките деца во матичните образовни системи на земјата домаќин и на одржувањето на културните и јазичните врски со земјата на доаѓањето за да се овозможи евентуалната училишна реинтеграција.

Некои европски земји, во текот на седумдесеттите години на минатиот век, започнаа со примена на нови пристапи во пронаоѓањето на нови модели на заеднички соживот, со оглед на тоа дека имигрантите со текот на време станаа доселеници во тие земји, трансформирајќи ги монокултурните заедници во мултикултурни општества. Оттаму во текот на осумдесеттите години на минатиот век, врз основа на неколку теориски претпоставки, започна процес на формирање на практични стратегии на различни интервенции во подрачјето на интеркултурата (Portera, 2008). Тој концепт во Советот на Европа беше обликуван како политичко и филозофско движење но и како посебен проект во рамките на образовниот систем заедно со одредување на основните задачи насочени кон етаблирање на рамноправен дијалог помеѓу различни народи, раси, јазици, култури и традиции на европското тло, нивното меѓусебно познавање, разбирање и прифаќање, толеранција и заедништво, обострана комуникација, како и спротивставување на асимулацијата, сегрегацијата, расизмот, нетолеранцијата, ксенофобијата, антисемитизмот.

Bedeković (2011) нагласува дека концептот на интеркултурата во тоа време имаше нагласена политичка димензија што претпоставува нужни законодавни одлуки на европските земји членки на Советот на Европа. Така, во многу имиграциски земји се појавија несогласувања околу клучните проблеми на интеркултурата, при што некои земји членки таквиот пристап го прифаќале преку “либералниот, анационалниот и изразито левичарскиот проект кој претставува закана за рушење на традиционалните вредности на националните

европски држави, додека заговорниците на интеркултурните принципи го прифаќале како врска со остварувањето на правата на малцинствата, човековите права и рамноправноста (Bedeković, 2011, стр. 40).

Во текот на 80-тите години интеркултурното образование се повеќе стануваше препознатливо и признато како форма на образование соодветно за домородното население и од домородните организации и од владините тела, бидејќи се сметаше дека има потенцијал да ги зајакне домородните културни и јазични практики, како и да го олесни домородното учество во мејнстрим општеството. Во Боливија, каде што околу 60% од населението е домородно, Образовната Реформа² во 1994 година воспостави интеркултурно двојазично образование низ целата земја.

Во целата Латинска Америка, во 80-тите поимот „интеркултурно образование“ сè повеќе се користеше за опишување и обележување на едукативните проекти за домородните народи, особено во Еквадор, Колумбија и Перу, каде што добро организираното домородното движење одигра значајна улога. Интеркултурното во тоа не се однесуваше само на наставата по шпански и на друг (домороден) јазик, туку признаваше дека културните традиции на домородните народи се разликуваат од оние на „националната култура“ и треба да се почитуваат. Начините на кои домородните културни традиции се перципираат и артикулираат во наставните програми на овие проекти имаат големи разлики (Heise 1993; Fernandez & Vera, 1987 според Aikman, 1997).

Секојдневното пристигнување на илјадници раселени лица и емигранти од Сирија, Авганистан, Пакистан, Индија и неколку африкански земји во италијанскиот брег и грчките острови се европска реалност. За жал, бегајќи од ужасот на војните, сиромаштијата и гладот, еден дел од нив и не успеваат да пристигнат до ветените земји поради криминалната организираност на криумчарските групи, но и поради спората реакција на меѓународната политика. Овие трагични настани ја ставаат Европа во искушение од хуманитарен и интеркултурен аспект. Во годините што следат европските земји ќе се стават во позиција да мораат да развијат заедничка стратегија преку која ќе им се

² За првпат, наставниците беа обучени за двојазично и интеркултурно образование. Законот за Народното Учество од 1994 година иницираше децентрализација и учество на граѓаните. <https://www.oei.es/historico/oeivirt/Bolivian.pdf>

овозвозможи, на сегашните и на идните имигранти, услови за достоинствен живот, а потоа и услови за културна интеграција во европското семејство. Но интеркултурата не е предизвик само за земјите кои се соочуваат со бранови на имиграција. Таа станува неопходност и за земјите кои со векови постојат како мултикултурни општества, а најдобар пример за тоа е секако Република Македонија.

1.1.1. Интеркултурата и глобализацијата

Како светски процес, глобализацијата има големо влијание во светската социјална рамнотежа преку вмрежување на светот во сите подрачја на човековата меѓузависност, особено преку политичките и културните системи. Глобализацијата доведе и до „дерегулација на општествениот сектор и промена на улогата на државите“ (Bedeković, 2011, стр. 12) освен глобалното ширење на пазарот, финансиската интеграција, решавањето на горливите проблеми на човештвото и ограничувањето на државните монополи над поединецот. Но глобализацијата доведе и до продлабочување на јазот меѓу богатите и сиромашните на национално и на меѓународно ниво со појава на интранационални и интернационални конфликти (Bedeković, 2011). Наведените поими под општиот поим на глобализацијата упатуваат на низа на меѓународно поврзани промени насочени кон уредувањето на светот како целина.

Од перспектива на интеркултурната комуникација според Piršl (2005) глобализациските процеси профилирале битни моменти кои го обележиле трансформацискиот процес на светот во глобално село: подобрување на превозот, развој на комуникациската технологија, економска глобализација и миграција. Благодарение на олеснетата можност за патување преку подобрувањето на превозот се влијаеше и на поцврсто поврзување на сите жители на светот. Наглиот развој на комуникациските технологии овозможи истовремено користење на визуелните, звучните и текстуалните комуникации, додека факторите кои имале директно влијание на интеркултурната комуникација се одразуваат во слободниот протек на информациите на глобално ниво, решавањето на проблемите на човековата изолација преку брзата достапност на информациите и можноста за контрола и управување со информациските канали и можноста за виртуелно присуство во одредени

настани, со што е овозможено индиректно влијание на разните настани врз емоционалната суштина на човекот. Влијанието на економската глобализација на приближувањето и зацврстувањето на односите меѓу припадниците на различни култури се пресликува во интензивирањето на односите меѓу припадниците на различни култури преку секојдневните деловни контакти и деловните договори. Четвртиот момент кој според Piršl (2005) од перспектива на интеркултурната комуникација ја обележа трансформацијата на светот во глобално село, се однесува на миграциските процеси кои овозможиле контакти меѓу културите преку комуникација која во контекст на современите мултикултурни заедници нужно зазема интеркултурни карактеристики. Притоа основната појдовна точка на комуникациската ефективност претпоставува право на сите поединци на еднаквост, но истовремено и право на различност, за да се овозможи разбирањето, сфаќањето и прифаќањето на другиот и различниот и покрај културните разлики.

Portera (2008) нагласува дека миграцијата, во услови на глобализација, им дава нови конотации на односите на луѓето од различни култури. Но, емиграцијата повеќе не е единствениот предуслов за интеракција меѓу различните етнички групи кои ги карактеризираат различни култури, јазици и религии, додека на личниот живот на поединецот директно или индиректно влијаат други култури и настани во другиот дел на светот. Од глобален аспект, миграциите освен промена на демографската слика на светот, влијаат и во јакнењето на феноменот на ксенофобијата и обидите за асимилација. Тоа понекогаш предизвикува и радикални обиди за отфрлање на сè што е карактеристично за мнозинската култура. Во Соединетите Американски Држави, на пример, Афроамериканците инсистираат на нивното вековно наследство како почеток на светската цивилизација спротивставувајќи се така на важноста на културната традиција на белците. Banks (2003) е загрижен дека таквите радикални пристапи ги подгреваат негаторските ставови спрема интеркултурата и ги зацврстуваат позициите на противниците на интеркултурниот пристап на решавање на општествените конфликти од страна на националните влади. Меѓутоа, од друга страна, според (Bedeković, 2011), се зацврстува свеста за потребата на интеркултурен пристап во изнаоѓањето на решение за конфликтот меѓу парадигмата на индивидуализмот и глобализмот и

нивната проекција на национално и глобално ниво. И токму овие процеси предизвикани од глобализацијата, како и сегашната и идната ситуација со миграциските движења како последица од војните и сиромаштијата, се доказ дека улогата на интеркултурата во современите општества е поважна од било кога.

Dijkstra et al. (2001) сметаат дека глобализацијата значи дека секој ден светот станува сè помал и се трансформира во глобално село. Глобализацијата е исто така холистички поврзана, затоа што, како што наведува Chen (2012), таа гради големи матрици во кои сите делови се меѓусебно вмрежени. Воедно, таа претставува држава со културно хибриден карактер овозможувајќи културен пренос со помош на новите медиуми, постепено бришејќи ги границите меѓу луѓето. Таа, на крајот на краиштата ја зголемува индивидуалната моќ во современото општество, признавајќи ја способноста и важноста на секоја личност. Cesari (2002) наведува дека глобализацијата означува процес на хомогенизација кој ја поттикнува адаптацијата на различни култури на таканаречениот западен модел. Но Dijkstra et al. (2001) тврдат дека во интеркултурното општество, како продукт на глобализацијата, попрво ќе видиме трансформација на културата отколку губење на нечија сопствена култура, традиција и идентитет, односно строга адаптација на другите културни идентитети. „Резултат на ваквите процеси е слабеењето на националните култури кои некогаш се сметале за релативно хомогени“ (Dijkstra et al., 2001; според Begić, 2017, стр. 35). За De Jaeghere (2009) глобализацијата создаде соживот на автохтоното население со оние кои во минатото го колонизирале додека Vognar (2008) смета дека глобализацијата не само што го става луѓето пред нови услови на живот, туку создава нов начин на живот и дека заедниците со интеркултурни обележја опстануваат само преку интеркултурата која во различностите гледа богатство, а не опасност.

Неколку држави како што се земјите на Бенелукс (Белгија, Холандија и Луксембург), скандинавските земји (Шведска, Норвешка, Финска и Данска), како и Австралија и Канада, иако се соочуваат со поголеми интеркултурни предизвици како последица на глобализацијата, тие подобро се справуваат со интеркултурните предизвици кои ги носи културната различност на нивното население. Економската, социјалната и образовната политика на сличните

земји сè повеќе служи како пример за другите држави вклучувајќи ја и Македонија, кои се на самиот почеток на креирање на интеркултурен општествен контекст. Borooah и Mangan (2009) наведуваат дека иако толеранцијата спрема различностите е лајтмотив на западните општества, и покрај определбата за либерализам, во последната декада се забележа значајно заострување на ставовите спрема „поинаквите“, а особено спрема имигрантите.

Friederici (2011) потенцира дека современите интеркултурни општества се соочени со предизвикот на градење на држави кои ја препознаваат и интегрираат различноста на своите граѓани и ја прифаќаат сеопфатната целина на заедничките вредности, идеали и цели на кои се посветени сите граѓани. На хуманистичкиот пристап кој заедништвото го поставува како главна цел преку осигурување на човекови права и слободи, право на сопствен јазик, култура, вера и традиција, му се спротивставуваат асимилацијата, расизмот, ксенофобијата, нетолеранцијата и национализмот. Конфликтот на овие две филозофии постои и постојано се обновува и во втората декада на XXI век кога се случуваат повеќеслојни и брзи промени во светот. Повеќе не е можно да се биде успешен во комплексната глобална реалност од монокултурна и еднојазична перспектива (EGMC, 2009). Но, иако демократијата во различни земји цели кон воспоставување на праведноста, еднаквите права и инклузијата на сите граѓани во општествениот живот, De Jaeghere (2009) тврди дека историските факти и денешната пракса дури и во најразвиените демократии откриваат нееднаквост, дискриминација и сегрегација.

Во XXI век се оди кон создавање на општества во кои на граѓаните им стануваат нужни когнитивни и прагматични категории како што се знаењата, ставовите и вештините за да бидат активни во сопствената културна заедница но и во пошироката заедница. Освен тоа, тие, според Banks (2001), треба да учествуваат и во изградбата на националната граѓанска култура како заедница на морални вредности и на праведни третмани на поединците која ги отелотворува демократските идеали и вредности по примерот на Генералната декларација за човековите права. Од пооптимистичка перспектива, Banks (2003) смета дека коегзистенцијата во една деликатна рамнотежа во демократското интеркултурно општество е остварлива преку прифаќање на

различноста и организираното промовирање на единството. Затоа што, од сите нејзини граѓани ќе се смета за легитимна само кога граѓанската култура на некоја држава ќе ги одржува и поддржува различните етнички, расни, јазични и верски заедници кои ја сочинуваат таа држава.

Интеркултурата е определба на многу држави кои декларативно го глорификуваат овој концепт како цивилизациско постигнување истакнувајќи ја нужноста за напредни интеркултурни односи на етничките групи, но и на целото население во рамките на државата. За да не останат само на декларативно ниво, таквите настојувања треба да ја имплементираат интеркултурата во воспитно-образовниот систем и секојдневната воспитно-образовна пракса преку јасни воспитно-образовни стратегии кои ги препознаваат, признаваат и почитуваат културните различности. Важно прашање е колку мултикултурните општества кои прифатиле интеркултурен пристап на развојот, се свесни дека интеркултурното образование е основа за развојот на интеркултурните односи меѓу културните групи и на граѓаните воопшто. Интеркултурно уредените држави треба да ги напуштат етноцентристичките погледи на општеството. Тоа нужно ќе доведе до напуштање на етноцентристичките гледишта на образованието и до преиспитување на поучувањето, целите на курикулумот и резултатите на учењето. Тие општества не се повеќе склони на доминација на една култура, туку подеднакво ги почитува пред сè потребите на поединецот, но и на групите со различна културна припадност. Во тој долг и ни малку едноставен процес се јавуваат проблеми особено во имплементирањето на интеркултурата во образовната пракса дури и во држави со развиена интеркултурна образовна политика и механизми, но и во Република Македонија која е на самиот почеток на обидите³ за имплементација на концептот на интеркултурното образование.

Прашањата на интеркултурниот и етничкиот дијалог, соживотот и меѓусебното почитување стануваат предизвикувачка тема за педагогијата на доживотното учење во општествата на знаењето со оглед на фактот дека мултикултурната структура на европските земји неминовно ги менува односите

³ На 93-тата седница, одржана на 8.10.2018 година, Владата на Република Македонија ја усвои информацијата за потребата од изработка на Национална стратегија за развој на концептот за едно општество и интеркултурализам. Изготвувањето и спроведувањето на Стратегијата е во согласност со стратешките приоритети на Владата за 2019-та година.

меѓу луѓето. Во тие општества (на знаењето) освен новите компетенции, меѓу кои интеркултурната компетенција зазема значајно место, важна улога имаат и новите односи меѓу луѓето чија карактеристика е разбирањето, прифаќањето, почитувањето, ненасилството, толеранцијата и антипредрасудните ставови (Bedeković, 2011). Притоа „формата и содржината на перманентниот развој на човековиот потенцијал и формирањето на новите компетенции за утрешнината, педагогијата навремено мора да ги антиципира и интегрира во системот на доживотното образование како своја примарна задача и трајна категорија“ (Previšić, 2007; според Bedeković, 2011, стр. 24). Оттаму доживотното учење, а особено интеркултурната димензија на доживотното образование станува повеќедимензионален процес (Chou, 2007) кој ја поддржува комплементарноста на образовните опкружувања, од формалните, преку неформалните до информалните и алтернативните типови на учење. Така интеркултурното образование станува едно од најзначајните подрачја кое опфаќа низа на образовни иницијативи насочени кон рашавањето на проблемите на образовната нееднаквост ширум светот (Gundara и Portera, 2008), а конекцијата на интеркултурното образование и интеркултурните компетенции се отсликува во нужноста за нов пристап кон образовните политики особено во подрачјето на интеркултурното образование на наставниците.

1.2. Поимот на интеркултурата

1.2.1. Култура

Феноменот на културата е една од најзначајните категории на секој мултикултурен општествен контекст. Како таков, феноменот на културата стои во основата на интеркултурното воспитание и образование. Во општествените науки, поимот култура без сомнение е еден од најшироките поими. Како израз, културата се појави во стариот Рим означувајќи ја обработката на земјата (colere→cultus = да се обработи земјата). Со текот на времето терминот култура го доби значењето на негување на духот, особено по објавувањето на Петте Книги на Цицерон (Tusculanae Disputationes) кокристејќи една агрикултурна метафора за развојот на филозофската душа сфатено како највисок можен идеал за човечкиот развој. И денеска во многу јазици е зачувана првобитната смисла на зборот и самиот збор култура се употребува за означување на

материјални добра произведени од обработката на земјиштето. Исто така глаголот култивира (и во македонскиот јазик и во албанскиот јазик) означува процес на негување на растение, а понекогаш и на животно.

Најпознатиот антрополог и основач на антропологијата Едвард Барнет Тајлор (Edward Burnett Tylor), во неговата книга „Примитивна култура“ (Primitive Culture), објавена во 1871 година, културата ја смета за комплексна целина која вклучува знаење, верување, уметност, морал, право, обичаи и способности или навики кои човекот ги стекнува како припадник на општествената заедница.

Еден од најпосетените сајтови за дефиниција на поими, културата ја дефинира како „начин на живеење“ вклучувајќи ги „особено општите обичаи и верувања на одредена група на луѓе во одредено време“ (dictionary.cambridge.org).

Културата претставува составен дел на реалноста и една од најважните карактеристики на човекот и општеството. Таа е огледало на народот каде се пресликува јазикот, обичаите, но и националната свест. Како таква, културата преку човекот влегува во хармонично функционирање затоа што ги опфаќа сите сфери и со самото тоа на човекот му овозможува да се развие во цивилизирана личност. Таквата личност е со отворен ум и ги прифаќа другите култури без предрасуди.

Одредувањето на културата не става во позиција да се има предвид фактот дека човекот со својата работа во текот на историјата ја манифестирал хуманата страна на човечката моќ во која, човековата свест, работата и симболичките форми чинат нераскинлива целина и единство на карактеристики по кои човекот е тоа што е, во смисла на спецификите во однос на другите видови. Човекот станува човек со културата и во културата. Надвор од неа човекот е само биолошки факт и дури како културно битие тој станува личност. Културата како и човекот е бескрајна во можностите за манифестирање, во содржините, формите, во процесите и односите (Eliot, 2010). Прво значајно тврдење според Eliot (2010) е дека „ниту една култура не се појавила и развила освен заедно со религијата“ (стр. 25) и „според погледите на надворешниот набљудувач, културата резултира како продукт на религијата, или религијата како продукт на културата“ (Eliot, 2010, стр. 25).

За културата се појавиле многу теории и пристапи обидувајќи се да го дефинираат овој поим. Rathje (2009) во рамките на традиционалните дефиниции ја дефинира културата како колекција на сите човечки креации како резултат на неговите создавачки интервенции во природата, општеството и во човечкиот дух со фундаменталната смисла на одржувањето и напредокот на човечкиот род. Создавачот на најпознатиот модел на културата, таканаречениот ајсберг, Едвард Хол, наведува дека видливите феномени на културата се претставуваат како многу мал дел од ајсбергот (сантата мраз) кои можат да се видат како се издигаат над водата (Hall & Hall, 2001). Дефиницијата на Хол води кон заклучокот на Mironenko и Sorokin (2018) дека надворешното, видливото прикажување е дел на нашите однесувања, верувања, додека внатрешното е потсвесниот дел на културата на едно општество кој ги вклучува верувањата, вредностите и моделите кои ги обликувале начините на однесување. Оттука, запознавањето на една или неколку култури бара одредено време поминато со многу припадници од таа/тие култури. Тоа ќе создаде можност за запознавање на внатрешниот дел на ледениот брег, запознавајќи се така со вредностите на еден народ кои се и основа на однесувањето.

Меѓу најпознатите концепти на културата е оној поставен од Hofstede (2010) кој ја дефинира културата како колективно програмирање на човековиот ум кој ги разликува припадниците на една општествена заедница од другите. Авторот го проширува концептот на културата со теоријата дека културата е конструкт од една страна сочинет од обичаите на човекот, односно човечката „природа“ и од друга страна особеноста на поединецот. Hofstede разликува три уникатни нивоа на менталното програмирање на човекот: човековата природа, културата и личноста на поединецот. Човековата според Hofstede (2010) е апсолутно уникатна за сите човечки битија за разлика од културата која се учи и која е специфична за одредена група на луѓе. Личноста на поединецот, наведува авторот, е тесно специфична за секој индивидуално и се состои и од човечката природа која е вродена, и од научените категории како што е културата. Имајќи ги предвид наведените факти, културата илустративно може да се прикаже како ајсберг при што делот на ајсбергот кој е под нивото на водата и кој е поголем, го чинат потсвесните елементи на културата, а делот на

ајсбергот кој се наоѓа над нивото на водата и кој по правило е помал, го чинат свесните елементи на културата.

Ginzberg (2017) во рамките на неговиот пристап на „барање ред во хаосот“ сублимирајќи неколку дефиниции наведува дека културата како нераздвоив дел од животот исто така е составен дел на структурата на личноста. Пошироката интегрирана дефиниција културата ја одредува како група на сите оние појави и творби кои човекот ги произвел преку својата материјална и духовна активност, со фундаменталната аспирација на одржувањето, продолжувањето и напредокот на поединецот и општеството (Ginzberg, 2017). Според Zimmermann (2015) без култура, секој поединец би бил празен затоа што човекот како потполно човечко битие може да се реализира само преку културата. Авторот наведува дека нема култура без човековиот мозок, но нема дух односно способност за свесност и мислење без култура. Духот е манифестација на мозокот кого го поттикнува културата, а која без мозокот не би постоела (Zimmermann, 2015).

Kroeber и Kluckhohn (1952 според Boroch, 2016) ја дефинирале културата врз основа на 164 собрани дефиниции за културата. Според нив, културата ја сочинуваат експлицитни и имплицитни структурни форми на однесување, стекнати и пренесени со помош на симболи, кои ги сочинуваат дистинктивните постигања на човечките заедници, вклучувајќи ги и нивните артефакти; битната суштина на културата се состои од традиционалните идеи и вредностите кои им припаѓаат посебно на тие традиционални идеи; културните системи од една страна можат да се сметаат како производ на делување, а од друга страна условувачки елемент на идното делување. Зависно од подрачјето на одредувањето и толкувањето, Kroeber и Kluckhohn различните дефиниции на културата ги сместиле во дескриптивната, историската, нормативната, психолошката, структурната и генетската категорија. Дескриптивната категорија се однесува на оние дефиниции кои акцентот го ставаат на набројувањето на деловите на културата (на пример, обичаите и навиките) сфатени како делови на целина; историската категорија ги опфаќа дефинициите на културата во кои се нагласуваат елементите на колективното наследство и традициите; нормативната категорија ги нагласува нормите или правилата на однесувањето, идеалите, вредностите и реалните модели на однесување;

психолошката категорија во дефинициите на културата поаѓа од способноста на адаптацијата, учењето или навикнувањето; структурната категорија ги опфаќа организациските елементи на културата; генетската категорија ги опфаќа оние дефиниции на културата кои го нагласуваат значењето на културата како производ, идеја или симбол (Kroeber и Kluckhohn, 1952 според Boroch, 2016)

Голем придонес за систематизацијата на дефинициите за културата има компилацијата на цитати⁴ на Хелен Спенсер-Оти и Питер Франклин – „Што е култура. *Компилација на цитати*“ каде авторите наведуваат релевантни дефиниции и неколку пристапи на дефиницијата на културата. Освен тоа, авторите наведуваат дека „постојат и најмалку шест меѓусебно поврзани идеи за културата кои ги нарекуваме несоодветни“ (Spencer-Oatey & Franklin, 2012, стр. 16) и тоа: 1. културата е хомогена; 2. културата е предмет; 3. културата е униформирано дистрибуирана меѓу припадниците на една група; 4. поединецот поседува само една култура; 5. културата е обичај; и 6. културата е вечна. Авторите тврдат дека „овие шест неадекватни идеи за културата се поврзани и меѓусебно се зајакнуваат. Нивната употреба во голема мера ја намалува корисноста на концептот на културата како аналитичка алатка за разбирањето на општествената активност, во овој случај, конфликтот и неговото решавање“ (Spencer-Oatey & Franklin, 2012, стр. 17).

Значи, јасно е дека е невозможно да се посматра културата како кохерентен систем на значења и вредности, особено во денешното време на мултикултурата која ја истакнува потребата на ререфиниција на културата како универзално прифатени правила. Baldwin, Faulkner и Hecht (2006) наведуваат дека културата претставува модел на однесување својствен на одредена група на луѓе при што различните симболички елементи, од јазикот до општествените обичаи, служат како маркери на идентитетот што е интересен поглед од интеркултурна перспектива со оглед на тоа дека во средиштето на интересот на интеркултурата е токму соодносот на луѓето со различни културни карактеристики.

⁴ Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2012). What is culture. A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts, 1-22. <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.401.3386&rep=rep1&type=pdf>

Секоја култура е посебна и е резултат на еден процес кој не секогаш доведува до „готов производ“ во квалитетна смисла на зборот. Тој процес претпоставува и разој и воспоставување на односи со другите култури кои исто така се во постојан динамичен процес. Секоја култура гради сопствено видување кон универзалните принципи кои претставуваат основа на која човештвото постои, но и се развива. Затоа е многу важно поединецот припадник на одредена култура да поседува волја да го разбира конструктот на другите култури за да може да живее со нивните припадници, ширејќи ги така животните хоризонти (Lysgård, 2013). Образованието како верен следбеник на културата е тесно поврзано со неа и свесно му овозможува на поединецот да се развива на духовен план, да ги преброди бариерите и да отвори нови видици. Неколку познати автори (Bruner, 1996; Qin, 2004; Stein, 2004; Demmert, 2011) ја опсервираат културата како траен елемент на културните добра кои го одредуваат воспитанието. Тргувајќи од фактот дека дека во текот на историјата човекот создал културни вредности, тие треба да бидат запознати од новите генерации, да бидат проучени, но и да се создаваат нови поради напредокот. Според тоа, задача на образованието е да го оспособи поединецот за учество во културата на одредена заедница (Demmert, 2011). Запознавањето и меѓукултурната соработка преку учество во културата на одредена заедница, ќе ја поттикне почитта спрема културата на другите, но и почитта и потребата за негување на сопствената култура, навлегувајќи така во засилувањето и градењето на својот идентитет, односно културен идентитет.

1.2.2. Културен идентитет

Гледано од историски аспект, ниту една култура не можела да егзистира како изолирана и без односи со најмалку една друга култура. Нејзините цивилизациски достигнувања, како и сега, можеле да се мерат и да се проценат само по еден долготраен процес на комуникација и односи со друга различна култура односно други различни култури. Тоа доаѓа до израз особено во денешното глобализирано општество, а при тоа станува потребно да се напушти пристапот на перцепција на другите култури од ексклузивната перспектива на сопствената култура.

Со прифаќањето и разбирањето на другата култура и гледањето на сопствената култура од друга перспектива, во потполност се сфаќа и културата на која се припаѓа. Затоа што поединецот, сопствената култура потполно ја сфаќа дури во средбата со културата на другите. Средбата на културите – нивниот контакт подразбира нужност на соодноси меѓу нив. Тој однос се дефинира како интеркултура, а е темелен на идеата на рамноправиот дијалог, соработката, меѓузависноста на различните јазици, култури, вери и традиции (Katunarić, 2001 според Begić, 2017). Примерот на Андалузија во средниот век која беше место на коегзистенција на христијани, муслимани и Евреи, може да послужи за размислување за тоа на кој начин би требало да се изградат демократските и праведните општества во денешниот мултикултурен свет (Banks, 2003). Но, во такви општества, за да може успешно интеркултурно да делува и да комуницира, интеркултурно освестената личност мора да има изграден сопствен културен идентитет.

Културата и културниот идентитет како чувство на припадност на поединецот кон одредена културна заедница се меѓу клучните поими на интеркултурата. Културниот идентитет се дефинира како идентификација на комуникацијата на заедничкиот систем на вербалните и невербалните однесувања кои се карактеристични за поединците на заедницата кои имаат чувство на припадност и кои делат заеднички традиции, наследство, јазик и слични норми на присвоено однесување (Samovar, Porter, McDaniel, & Roy, 2017). Културниот идентитет вклучува повеќе видови на идентитети како што е расниот, етничкиот, религискиот, националниот. Современите општества ги карактеризира мултикултурата и во такво опкружување, идентитетот се етаблира и се менува преку интеракција со другите.

Со процесот на глобализацијата доаѓа до контакти со различни култури, начини на живот, до мешање на културите, па се поставува прашањето – може ли да се сочува културниот идентитет во такви околности? Одредени општества гледаат со страв во глобализацијата затоа што сметаат дека нивниот културен идентитет ќе биде загрозен, во новата култура гледаат закана за веќе утврдените вредности додека други тоа го гледаат како позитивен развој, затоа што ја збогатува веќе постоечката култура. За ефективна интеркултурна комуникација, декларираниот културен идентитет и

комуникацискиот стил на одреден поединец треба да му одговараат на идентитетот и стилот и на другата страна (Samovar et al., 2017). Успешната интеркултурна комуникација се остварува кога учесниците го наоѓаат заедничкото во нивните културни идентитети.

Гледано од поширок агол, глобализацијата донесе нови сознанија кои упатуваат на заклучокот дека модерните општества мора да научат да соработуваат едни со други (Bakhtov, 2014). Од друга страна, како што наведува (Banks, 2008), некои луѓе веруваат дека поради тоа што светот се развил во „глобално село“, антрополошките факти кои помагаат да се разбират и ценат културните разлики повеќе не се потребни. Salisbury, Paulsen и Pascarella (2011) тврдат дека процесот на редефинирање на идентитетот наведува на истакнување на културните граници, што би можело да доведе и до ексклузивна самоизолација. Меѓутоа, Hall и Du Gay (2006) сугерираат дека ако редефинираните идентитети послужат за поефикасно и поголемо отварање и ја зајакнуваат комуникацијата, културите успешно избираат и усвојуваат нови, универзални и глобални културни вредности кои кои им се прифатливи. Значи, иако е прилично апстрактно, концептот на сопствениот поглед на светот е еден од најважните елементи на перцепциските атрибути кои влијаат на интеркултурната компетенција (Samovar et al., 2017). Во смисла на културниот идентитет во интеркултурното високо образование, Gregersen-Hermans (2017) смета дека студентите мора да го надградат и подобруваат индивидуалното знаење околу различните култури. Но, наместо да се подучуваат (преку образовниот систем) за карактеристиките и однесувањата на одредена култура, што ја предизвикува тенденцијата на создавање на стереотипи, важно е да им се пружи знаење кое ги зајакнува вредностите на студентите да ги почитуваат другите култури и идентитетската припадност на припадниците на односните култури.

Културниот идентитет е извор на големо богатство во животот. Од друга страна, да се биде граѓанин на светот не значи откажување од својот културен идентитет, односно од тоа богатство. Поседувањето на сопствен (национален, јазичен, културен, верски и друг) идентитет никогаш не му противречи на прифаќањето на кооперацијата со другите кои по идентитет се различни (Mironenko & Sorokin, 2018). Интеркултурата треба да се сфати не само како

потврда на идентитетот, туку и како основа за признавање на еднаквоста и достоинството на сите луѓе (Seiger, 2019). Fishman и García (2010) тврдат дека етничкиот идентитет не е нешто што луѓето го носат во себе самите, туку тој е само општествен конструкт во одреден историски контекст. Авторите истакнуваат дека напредокот на глобализацијата наведува многу луѓе на враќање кон својот етнички идентитет односно повикување на традицијата и историјата со кои понекогаш манипулираат за да промовираат лични или групни интереси. Меѓутоа, како што истакнуват Phinney и Ong (2007), развивањето за свеста за себе, својата историја, своето етничко потекло и културните вредности не смее да остане во ограничениот, туку во флексибилниот идентитет.

Идентитетот најчесто се поврзува со националната и етничката припадност, сексуалната ориентација, родот и класата (Schwartz, Luysckx & Vignoles, 2011). Поимите идентитет и култура се тесно поврзани. Идентитетот може да се создаде преку културите и супкултурите на кои луѓето припаѓаат или во кои учествуваат (Mangum & Block, 2018). Идентитетот ги обединува и врзува луѓето за одредена група или заедница. Sindic (2011) објаснува дека со идентификувањето како припадник на одредена група, заедница, нација, поединецот може да чувствува притисок во врска со тоа како треба да се однесува.

Меѓу неколку видови на идентитети кои се дефинираат преку социолошки и психолошки пристапи, во рамките на европските трендови, не може да не се спомне поимот на европскиот идентитет. Поимот на европскиот идентитет се јавува заедно со поимите како што е европската димензија во образованието. Во Извештајот на парламентарното Собрание на Советот на Европа⁵ се дава потпора на општите премиси на кои се заснова проектот на европеизацијата на образованието. Во тој извештај е постигната согласност европскиот културен идентитет да се дефинира како различност и дека Советот на Европа е отворен спрема сите култури во Европа, без политички и комерцијални огради, но и

⁵ The European Education Area: bibliographical review.
https://www.europarl.europa.eu/cmsdata/233029/The%20European%20Education%20Area_bibliographical%20review.pdf

предупредува дека токму во врска со културата и за културните прашања има многу недоразбирања и недоречености (Kun, 2015).

Во идентитетот како прашање, европските институции видеоа нов рецепт за засилување на подршката на јавноста и социјалната легитимност, за креирање на чувството на заедничката припадност и идентификување со европските институции и програмата за европеизација на сите нивоа (Arndt, 2015). За создавањето на европскиот идентитет од исклучителна важност е европската димензија во образованието. За свеста за Европа, образовните содржини треба да содржат поими како што е демократијата, човековите права и основните слободи, толеранцијата и плурализмот, меѓузависноста и соработката, човечкото и културното единство и различностите, конфликтите и промените (ibid). Како и националниот, така и европскиот идентитет имаат важна улога во мултикултурното општество. Kun (2015) наведува дека идентитетот го култивира заедничкото чувство на припаѓање меѓу своите припадници. Тој може да биде и сила за единство и сила за поделби. Затоа е важно во мултикултурната Европа да се работи на европскиот културен идентитет кој ќе придонесе за заедништво и меѓусебна почит на сите граѓани на Европа затоа што ова е ново време, време кога младите повеќе не можат да бидат граѓани само на својата земја или регион, туку и на Европа и светот.

Сето наведено води кон заклучокот дека културниот идентитет го чинат два поима, културата и идентитетот. Културата има социолошко значење, додека идентитетот има психолошко значење. Идентитетот е свест за сопственото постоење како поединец во однос на другите поединци од кои е сочинета општествената група, додека културниот идентитет потекнува од зборот “култура“, сфатена како севкупно наследство на поединецот и општествените групи на кои поединецот им припаѓа. Културниот идентитет на поединецот е неговиот глобален идентитет.

1.2.3. Мултикултура

За мултикултурата постојат различни дефиниции од нејзиното политичко значење, општественото, па сè до образовното значење. Мултикултурата означува различни културни модели и практики. Под тој поим Канада ја дефинира официјалната политика на уредувањето на меѓуетничките односи и

мултикултурната образовната политика (Joshee, 2009) и токму канадскиот премиер Pierre Trudeau во својот говор во 1971 година првпат го употреби терминот мултикултура (Gunew, 1993 според Joshee, 2009).

Мултикултурата произведува обврска за културните и образовните авторитети во дефинирањето на иницијативите, политиките и акциите со кои на разни култури им се овозможува да се развиваат на една иста територија или на една соседна територија со другите култури во рамките на една земја (Nieto, 1992 според Banks, 2009b). Ваквата дефиниција ја истакнува важноста на образованието и образовните институции и авторитети кои треба да обезбедат и осигурат развој на другата култура имајќи предвид дека училиштето како клучен социјализациски фактор има голема улога при дефинирањето на ставовите на младите спрема диверзитетите.

Мултикултурата се дефинира и како политика, но и како начин на живот кој ја истакнува вредноста и автономијата на секоја култура (Gay, 2000 според Banks, 2009a) и претставу гледиште дека дека културата е нужен и неизбежен контекст на човековиот живот (Banks, 2009b).

Но, мултикултурата се смета за статична состојба затоа што подразбира соживот на различни култури на едно место што значи дека културите меѓу себе немаат допир, туку само живеат независно и изолирано едни покрај други, без никакви контакти.

Во шеесеттите години во Европа се одвиваше процес на имиграција кој го актуализираше значењето на мултикултурата како социјална и образовна политика спрема имигрантите. Таквите политики се познати по фазите кои ги поминаа и тоа: првата е позната како фаза на есклузијата, втора е фазата на асимилацијата, потоа фазата на диференциацијата и фазата на инклузијата.

Мултикултурата се однесува на осигурување на исти општествени и културни можности за сите култури на една земја. Во таа смисла, клучни години за воспоставувањето на идеата на мултикултурата биле шеесетите години и тоа најпрво меѓу црнечките лидери кои мултикултурализмот го прифатиле како свој културен концепт (Banks, 2006a). Потоа тоа го направиле и други миноритети и движења во Соединетите Американски Држави и во Западна

Европа. Ginzberg (2017) тоа го објаснува со потребата за замена на културната асимилација со афирмацијата на културните различности. Вака детерминираниот пристап е во согласност со основниот принцип на мултикултурниот пристап – културниот релативизам, каде критериумите на една култура не смеат да се применуваат во вреднувањето и оценувањето на другите култури затоа што како што наведува Gay (2000 според Banks, 2009a), секоја култура креира за себе посебен ентитет со сопствените вредносни и нормативни модели. Затоа најважно е на сите култури да им се осигураат исти општествени и културни можности за развој во рамките на општеството.

Според Phillips (2007) мултикултурата рефлектира една промена во политичката култура и во барањата, кога луѓето кои можат да бидат видно помалку различни во некој момент во минатото, почнуваат да ја потврдуваат свеста за себе и своите идентитети. Преку мултикултурата се дефинираат културните услови во рамките на некоја земја. Кога се во прашање европските политики, Ginzberg (2017) наведува дека преку мултикултурата се дефинира соодносот меѓу доминантната, мнозинската култура, што е синоним со националната култура спрема оние недоминантни или миноритарни култури.

Мултикултурата како комплексен феномен се манифестира на различни начини, тоа како:

- Кооперативна мултикултура – го негува соживотот на мултиетничките култури без испреплетување на етничките групи;
- Традиционална мултикултура – ја третира културната и етничката различност како моментални форми кои исчезнуваат;
- Либерална мултикултура – прави напори да ги зачува формалните принципи на еднаквост и централната позиција на поединецот во однос на заедницата и средината;
- Лева либерална мултикултура – се однесува на борбата за социјална и правна еднаквост;
- Критичка саморефлексивна мултикултура – еднаквост во разликите, репрезентативна еднаквост и интеркултурни процеси на меѓусебно признавање (Jevtić, 2012).

Šokčević (2011) нагласува дека „праведноста на мултикултурата се состои во тоа да се издигнеме од својот себичен его-свет и погледот да го насочиме кон другиот човек и да сочувствуваме со неговата/нејзината животна состојба и да му/и овозможиме, како и себеси, способности кои потоа взаемно ќе ги цениме со причина“ (Šokčević, 2011 според Бегич, 2017, стр. 41).

Меѓутоа, во XXI век сепак изразите мултикултура и интеркултура речиси стануваат синоними и кај европските, а особено кај неевропските автори. Banks (2009b) наведува дека демократијата и демократските општества не подразбираат само мултикултурна структура на населението, туку е неопходно интеркултурно уредување кое ќе се стреми кон остварувањето и изградбата на рамноправни односи на сите граѓани, кои се разликуваат по родова, културна, национална, верска, полова ориентација и кава било друга припадност. Затоа, за да ги штити правата на културните, етничките, верските и јазичните групи и да им овозможи да ја доживеат културната слобода и демократијата, државата прво мора да има единство по прашањето на демократските вредности какви што се праведноста и еднаквоста.

Räsänen (2010) потенцира дека концептот на мултикултурата и мултикултурното образование е променет во интеркултурно образование за да се укаже дека целта не е само соживотот, туку и плодната и рамноправна соработка и учење помеѓу припадниците на различни култури вклучувајќи ја и компонентата на развојот. За да се осигура развојот на општеството, треба да се биде отворен и да се прифатат новите сфаќања на културата како што е интеркултурата. Преминот од мултикултура во интеркултура според Race (2015) се движи во четири насоки. Првата насока е создавањето на место за воспитанието за односи, втората ги истакнува правата на секој човек како исход (резултат), потоа важноста од учење на преиспитувањето на својата култура и верувања и последната насока се однесува на верувањето во моќта на поврзувањето на постоечките реалности.

1.2.4. Интеркултура

Во современото општество веќе долго време се размислува за разноликоста, повеќезначноста и повеќедимензионалноста на културните разлики. Во тој контекст е и дефиницијата на УНЕСКО на културата како група на дистинктивни

духовни, материјални, интелектуални и емоционални модели на некое општество или група на луѓе, вклучувајќи ја и нивната уметност, книжевност, животни стилови, начини на заедничкиот живот, системи на вредности, традиции и верувања (UNESCO, 2001).

Различни автори поимите мултикултура и интеркултура ги користат како синоними од различна јазична провиниенција, па така терминот мултикултура почесто се користи во англосаксонските земји како САД, Канада, Велика Британија, Австралија и Нов Зеланд, додека поимот интеркултура се користи во европските земји. Некои автори сметаат дека при користењето на поимите мултикултура и интеркултура треба да се обрне внимание и на нивните концепциски разлики во смисла на дефинирање на мултикултурата како статичен модел кој првенствено инсистира на зачувувањето на културната различност (Perotti, 1995; Portera, 2008), додека интеркултурата во прв план ја истакнува динамиката на размена на добрата меѓу културите (Spajić-Vrkaš, Kukoč & Bašić, 2001; Piršl, 2001; Čačić-Kumpes, 2004). Додека разбирањето на мултикултурата се означува како постоење на повеќе култури на ист простор, т.е. означува статична и квантитативна димензија на повеќекултуралност, интеркултурата означува динамични и интерактивни врски и односи меѓу културите – повеќе култури кои се познаваат, се почитуваат, помагаат и почиваат на взаемност (Martin & Nakayama, 2013). Нагласена е релацијата меѓу културите и неопходноста на меѓусебната интеракција. Интеркултурата не подразбира само присуство на „заеднички живот“, мешање на различни културни модели, туку и можност за споредување на идеи, мислења, поттикнување на размислувања за разликите околу етничката, религиозната, когнитивната и секаква друга природа. Интеркултурата значи и пронаоѓање на валидни услови и поттици за развој на различностите. Таа истовремено значи и влијание на развојот на селф-концептот, креирање и продлабочување на сознанијата за себе. Значи, се работи за пристап, идеја, динамичен феномен на културна интеракција и културен динамизам.

Feinberg (2012) ја разгледува можноста на постоење на „трет простор“ во кој би се склучиле сојузи кои ќе ги надминат дилемите на мултикултурната статичност. Концептот на интеркултурата и неговата вредност се засилува токму во потрагата на таков трет простор. За разлика од концептот на

мултикултурата кој претставува јазичен, религиозен, расен, етнички плурализам на една средина и укажува на тоа дека луѓе од различни култури живеат едни покрај други, интеркултурата е динамичен концепт и се однесува на интеракцијата, взаемното разбирање и прифаќање на група луѓе кои припаѓаат на различни култури. Но интеркултурата е и рамка која ги објаснува неразбирањата меѓу културно различните, нивните различни стилови на однесување и погледи на светот. Таа може да креира механизми за воспоставување на меѓусебен дијалог и разбирање.

Самиот префикс „интер“ упатува на фундаменталното значење на интеркултурата и се однесува на можноста за споредба на мислења, идеи и на цели култури во едно подрачје (Zapata-Barrero, 2015). Интеркултурата се однесува на филозофијата на почитувањето и промовирањето, заштитата на малцинствата, социјално загрозените, но и на разбирањето на различните меѓузависности. Интеркултурата во својата суштина е рационален затоа што може да се случи само меѓу луѓето, а со самото тоа реализираната интеркултура подразбира постоење со другите, а не само покрај нив (ibid).

Portera (2020) наведува дека интеркултурата во вредносна смисла може да се сфати како унапредување, односно надоградување на мултикултурата, но и како состојба на толеранцијата на различни култури, а доколку дојде до проблеми, овозможува спремност за соочување со нив. Интеракцискиот аспект на интеркултурата е истакнат со динамични меѓуодноси и меѓусебно влијание. Исто така, многу значајна карактеристика на интеркултурата е тоа што настојува да овозможува дијалог меѓу автохтоните и доселеничките групи независно од тоа дали се работи за миноритарни или мнозински (Portera, 2008). За да се постигне толерантен однос меѓу две поединци, односно групи, најпрво треба да се воспостави врска со сопствената, изворната култура по што поединецот станува способен културно да се отвори спрема поинаквите (Portera, 2011). Поттикнувањето на тој интеркултурен дијалог е неопходен, но истовремено и комплексен.

Ninčević (2009) истакнува дека „нагласената димензија на дијалогот меѓу културите, на интеркултурата ѝ ја дава потребната отвореност и социјалната димензија на контактот“ (стр. 63). Пред сè, треба да постои упориште во

државата кое во континуитет ги промовира, поддржува и развива односите кои се темелени на обострана доверба, комуникација и дијалог меѓу учесниците како неопходен аспект. Задача на секое општество е да процени дали сака да се развие во таа насока.

Интеркултурата произлезе од критиката кон мултикултурата која во основа, и од аспект на дефиниција и од аспект на практиката, подразбира рамноправен соживот на култури. Интеркултурата пак тежнее кон сооднос на културите во кој тие не ги губат своите посебни карактеристики, но во својот контакт креираат нова културна синтеза (Holliday, 2018). Меѓутоа, иако не е така замислена, интеркултурата сепак се спроведува како програма на интелектуалното малцинство од доминантната етничка група за културното малцинство.

На подрачјето на Европа, идеите на интеркултурата ги зачна францускиот социолог, социолингвист и уметник Луи Порше (Louis Porcher, 1981) кој во рамките на растечките економски и миграциски движења и според проектот на тогашниот Европски совет го изработи елаборатот „Воспитанието и образованието на децата на мигрантските работници во Европа: интеркултурата и обуката на наставниците“, чија цел поаѓаше од барањето за подобро образование на мигрантските деца во европските училишта. Централен елемент на тој нов пристап на проблематиката на културниот плурализам беше прашањето на јазичните бариери, односно на зачувувањето на миноритарните јазици со истовременото учење на официјалниот јазик на матичната земја.

Потребата за интеркултура започна токму од подрачјето на образованието односно од практиката на образовните институции. Perotti (1994) (според Portera, 2011) тврди дека идеата на интеркултурата се појави во европскиот контекст каде меѓународните тела станаа свесни за демографскиот пораст на странските заедници во Европа. Тоа имаше влијание во мултикултурните карактеристики на европските општества особено на функцијата на училиштето и обликувањето на новите општества. Значењето на училиштето во пренесувањето на културата и нејзиното влијание врз формирање на идентитетот на детето станува се почест и проблем на научното

опсервирање . Авторот понатаму наведува дека започна да се анализира каква култура пренесуваат училиштата и како таа влијае на идентитетот на детето. Portera (2011), акцентира дека овие истражувачки тенденции имаат за цел да се надмине етноцентризмот во образовните системи и во учебниците преку градење на идеата за образование за сите – образование во кое “ќе се откриваат различностите и ќе се развиваат компетенции потребни за воспоставување на односи меѓу различните култури “ (Perotti, 1994, стр. 30).

Важноста на интеркултурата како холистички, интеракционистички и хуманистички пристап (Bedeković, 2011; Sablić, 2014; Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, & Panthier, 2016) се отсликува во интеркултурното образование каде интеркултурата го истакнува делувањето на целината, а не на сегментите на таа целина и меѓуделувањето на деловите на таа целина; процесот на комуникацијата меѓу поединците; и пристапот насочен кон поединецот односно на ученикот преку признавањето на индивидуалноста, автономијата и слободата на секој ученик поединечно.

1.3. Интеркултурното образование

Потребата на мултикултурните општества да ги имплементираат принципите на културниот плурализам доведе до идеата на интеркултурното образование и воспитание. Воспитно-образовниот систем презеде нова функција во припремата на младите за функционирање во мултикултурни општества и училишта. Интеркултурата во оваа насока се сфати како политика на меѓусебно продирање на културите додека интеркултурниот пристап како долгорочен проект на поучување за човековите права и демократските вредности вградени во образовните политики на европските земји. Со тоа се наметнува важноста на компетентниот наставник кој ќе креира позитивен училишен амбиент за квалитетни интеракции, просоцијално однесување и социјална сензитивност меѓу учениците, наставниците и родителите од различни националности (Mlinarević, 2002). Наведеното бара интеркултурното воспитание и образование да се појавува како тежнеење за потврдување на изворните културни идентитети на оние културни групи кои живеат во мултикултурни општества. Денешните современи училишта се карактеризираат од поврзани заедници кои учат со комплексни социјални интеракции кои бараат висок степен на соработка

и толеранција на своите членови (Mlinarević, Peko & Vujnović, 2003) и дека денес преку воспитанието и образованието на децата, се сака да се остварат стабилни промени во општествените погледи на човештвото за подобра иднина (Sablić, 2004). Затоа, уште од седумдесеттите години на минатиот век, интеркултурниот пристап е развиен првенствено како практична реакција на националните образовни системи и наднационалните тела (нпр. Советот на Европа и Европската комисија) на новонастанатите општествени околности, додека интеркултурното образование е разгледано, пред сè, како обид политичкиот предизвик да се пренесе на подрачјето на образованието и културата.

Во согласност со растечката разновидност на општествата, образовниот систем станува контекст во кој поимите на етничката и културолошката различност добиваат сè поголемо значење. Прашањата на дискриминацијата и рамноправноста почнуваат сè повеќе да ги обликуваат образовните политики, а наставниците и другите учесници во образовниот процес се соочуваат со нови предизвици и барања кои пред нив ги поставува комплексноста на современото општество.

Едно од горливите прашања на образовните политики е и тоа како да се „произведат“ наставници кои се осетливи за разновидност и кои поседуваат интеркултурна компетентност – способност да ги препознаваат и користат културните разлики како еден од ресурсите за учење (Berthoin-Anatal & Friedman, 2003). Развивачите на образовните политики ја држат перцепцијата дека со промени во развојот и реструктурирање на образовниот систем, постоечките практики на поучувањето фундаментално ќе се променат (Ball, Maguire, Braun & Hoskins, 2011). Следствено, тие се склони да го отфрлат фактот дека донесувањето на политиките во голема мера зависи од степенот на поседување почит на наставниците спрема политиките, како и од различните значења што им придаваат овие луѓе на тие политики, базирани на нивните идеологии, знаења и искуства (Alfrey, O'Connor & Jeanes, 2016; Ball, Maguire & Braun, 2012). Дополнителен проблем, како што наведуваат (Macura Milovanović, Gera & Kovačević, 2010) е и тоа што студентите кои се образуваат за професијата на наставник во своето иницијално образование учат дека учениците се хомогена категорија, и сходно на тоа, во текот на својата

наставничка кариера често го поистоветуваат поимот “да се биде рамноправен“ со поимот “да се биде ист“.

Како последица на тоа, образовниот систем сè уште не е заснован на интеркултурниот пристап на образованието, а иницијативите за воспоставување на условите за негова имплементација се спорадични. Согласно со тоа, анализата и резултатите на ова истражување на донесителите на одлуки ќе им пружат увид и ќе им дадат насоки за хармонизација на стратешката, регулативната и курикуларната рамка на системот на образование на Македонија со интеркултурниот пристап и ќе претставуваат основа за преземање на соодветни мерки на образовните политики.

Импликациите од променетиот општествен контекст во однос на поимот образование и воспитание можат да се остварат преку поимот на интеркултурата. Додека поимот на мултикултурата се однесува на плуралитет на култури кои живеат на еден простор, интеркултурата ги нагласува односите меѓу културите и неопходноста на нивната интеракција (Piršl, 2012). Интеркултурата како димензија на образованието укажува на постоењето на различни како формални, така и неформални и информални образовни програми чија цел според Portera (2008) е унапредувањето на односите, взаемното разбирање и почитување меѓу претставниците на различните културни групи.

Современите општества се спој на повеќе или помалку меѓусебно испреплетени култури каде што доминантната култура се „судира“ со помалку присутните култури и културите на општествено изолираните групи. Затоа, признавањето на еднаквоста и воведувањето на идеата за културен плурализам поставува нови барања пред поединецот и заедницата во целост. Тоа пак во исто време ја определува целта на воспитанието и образованието во насока на подготовка за живот и работа во културно плуралистичко општество, како и развивање на интеркултурни компетенции и чувствителност врз принципите на демократичност, еднаквост и човековите права. Основен услов за разбирање, почитување и прифаќање на другите култури, нивните сличности и разлики на индивидуално и општествено ниво е познавање и прифаќање на сопствената култура (Мирасчиева, 2013).

Интеркултурата значи и пронаоѓање на валидни услови и поттици за развој на различностите. Таа истовремено значи и влијание на развојот на селф-концептот (Marsh & Hattie, 1996 според Rosenberg, 2017), креирање и продлабочување на сознанијата за себе. Значи, се работи за пристап, идеа, динамичен феномен на културна интеракција и културен динамизам.

Вака дефинирана, интеркултурата се смета за еден од водечките принципи во образованието. Според Spajić-Vrkaš (1993 според Begić, 2017), примарната задача на интеркултурата во образованието е да ги прави младите свесни за својот национален идентитет, но, исто така, толерантни кон различните, и колку што е можно повеќе да се развие кај нив чувството на припадност кон заедницата и кон човештвото во целина.

Интеркултурата во образованието настојува да развие нови, потолерантни форми на однесување на луѓето во секојдневниот живот, што вклучува и промени во свеста и ставовите на луѓето. Од интеркултурата во образованието се очекува да придонесе за понатамошниот развој на демократијата, заштитата на човековите права и основните слободи, подоброто меѓусебно разбирање и соработка, слободата, безбедноста, мирот и разоружувањето во светот (Sablić, 2014). Исто така, се очекува и нејзин придонес за свеста за националниот, верскиот, јазичниот и културниот идентитет на поединецот. Spajić-Vrkaš et al. (2001 според Bedeković, 2011) наведуваат дека учејќи да ја препознаваме и почитуваме својата посебност, учиме да ги почитуваме различностите. Затоа денес, во европскиот контекст, сè повеќе се настојува идните наставници да се обучат за промовирање на идеата за меѓусебното разбирање и почитување на различните културни заедници, што на нивното образование му дава интеркултурен карактер.

Marsh (2009) тврди дека интеркултурното образование преку проекти, форми и програми најчесто се појавува во училиште. Авторот сугерира дека училиштата на учениците треба да им пружат образование и воспитание кое ќе им помогне во растењето и животот со различности кои, ако се исправно сфатени, не ги делат туку ги збогатуваат и поврзуваат луѓето. Lunneblad и Johansson (2012) предупредуваат дека за да ги разбираме и цениме различностите, не е доволно да ги познаваме тие. Потребно е да се работи на

воспоставување и промовирање на интеркултурните односи, соработката и дијалогот. Затоа, според Kuramoto et al. (2017), училиштата како репрезенти на воспитанието и образованието добиваат речефинирани задачи и функции. Авторите тврдат дека и во јапонското училиште, како и во сите други училишта, со интеркултурното образование се поттикнува разбирањето на основните принципи и начини на функционирањето на културно плуралната заедница на пр. грижата, јакнењето на граѓанската одговорност, солидарноста, критичкото освестување за етничките, расните, родовите, верските и други фактори кои предизвикуваат нееднаквост, дискриминација, конфликт и слично.

Petrovska (2010) го сугерира пристапот на интеркултурата како училишен модел на воспитание и образование. Главна премиса на интеркултурата како училишен модел на воспитание и образование се однесува на училиштето како „социоморален организациски систем“ (Petrovska, 2010, стр. 38) во кое „воспитно-образовната дејност по својата суштина е хуман процес и ги развива и поддржува сите хуманистички вредности (индивидуален развој, демократичност, почитување и прифаќање на другиот, толерантност, праведност, чесност, кооперативност, солидарност и сл.)“ (ibid. стр. 39) при што „успешноста на училиштето може да се мери и според неговиот придонес во градењето на моралниот профил на општеството“ (ibid. стр 39).

Училишното воспитание и образование се смета како специфичен социјален интерактивен и комуникациски процес за кој се иманентни три важни аспекти (Gundara, & Portera, 2008). Едниот е програмско-содржајниот аспект и одговара на прашањето што се учи во училиштето, вториот е педагошко-дидактичкиот аспект и го покрива полето на трансформацијата и моделирањето на наставните стратегии (како се учи) и третиот аспект е социјално-психолошкиот, кој се заснова на воспоставувањето на релации во воспитно-образовниот процес, односно социјално-емоционална клима (атмосфера, амбиент) во која се одвива наставата. Кога се зборува за димензијата на содржината, следуваат препораките на Советот на Европа (средина на 80-те години) според кои во училиштата се имплементирани два проекта. Првиот проект е за посебното образование за „културно различните“ (експериментална настава за школување на децата на доселениците), а вториот проект е образование за сите со „културен додаток“. Тоа е центрирано на откривањето

на различностите и развивање на способностите и вештините потребни за интеракција помеѓу различните култури (Gundara, & Portera, 2008; Portera, 2011). Меѓутоа, Portera (2020) одговарајќи на прашањето „дали пропадна мултикултурата“⁶ тврди дека и двата проекта се покажаа некореспондентни со мултикултурниот контекст на општеството. Имено, интеркултурата како педагошки пристап, педагошка концепција или образовен принцип, не можеше да се реализира во училиште со заокружени содржини на еден предмет, курс, модул или „културен додаток“ (едноставно, со прогласување на некоја содржина, априори за интеркултурна). Интеркултурата, тврди авторот, бара нови, поинакви пристапи кон поединечни предмети, пружејќи им поттици за избор на содржини, наставни стратегии и реализација. Иако ниту еден предмет не може да го избегне интеркултурниот пристап, некои од нив се посебно погодни за усвојување на знаења, формирање на ставови и вредности кои се корисни за образование на граѓаните на мултикултурното општество (историја, географија, јазиците и книжевноста, уметноста).

За интеркултурата како иновативен пристап кон образованието на што се темелат активностите на училиштата, освен димензијата на наставните содржини, неопходно е и респектирање и на социјалната димензија на наставниот процес. Наставата претставува специфичен интеракциско-комуникациски процес. Неколку автори (Banks, 2006a; Bennett, 2013; Chou, 2007; Deardoff, 2009) тврдат дека од квалитетот на релациите кои се воспоставуваат во наставата помеѓу наставникот и ученикот, и ученикот со ученикот, во значајна мера зависат постигањата на ученикот, но и социјало-емоционалната клима во училницата и училиштето.

Училиштето мора да биде свесно за својата улога наместо за комуникација меѓу врсниците и мора да им овозможува и ги поттикнува учениците да разговараат. Училиштето е место не само за учење, туку и за контакти и разговори, место каде ќе се развиваат и доживуваат тие односи, каде ќе се усвојат групните правила. DeJaeghere и Сао (2009) напоменуваат дека битен предуслов на сите нивоа на образование е оној дека воспитно-образовните процеси се реализираат во погодно опкружување, амбиент, клима,

⁶ Авторот го поставува оваа прашање во: Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues. *Intercultural Education*, 1-17.

каде почитувањето, заедничкото учествување, слободата на поединецот и еднаквоста е заеднички фактор. Авторите наведуваат дека несвесните пораки кои детето ги прима во училиште (етичките стандарди, дисциплинската политика, доминантните односи) значително влијаат на односот спрема човековите права воопшто. Тоа според Banks (2015) значи дека училиштето и експлицитно и имплицитно влијае на формирањето на ставови и вредности.

Интеркултурата како иновациски пристап во училиштето ја зајакнува заедничката училишна култура на запознавање и почитување на различностите кои се присутни во училиштето. Целите на интеркултурното образование се директно спротивставување на етноцентризмот, расизмот, стереотипите, предрасудите, нееднаквоста и дискриминацијата во училиштето и во општеството. Интеркултурното образование во училиштето создава отвореност кон другите култури, културните и интеркултурните знаења, вклучувајќи и *крос-културни* искуства, а пред сè уникатност и вредност на секоја култура и нејзин придонес за човештвото.

Ваквото организирање, па и димензионирање на училиштето, прифаќајќи го интеркултурниот пристап, своја потврда има во многу документи на Советот на Европа, Советот за културна соработка, на УНЕСКО. Исто така, голем број на светски експерти во концептирањето на функциите на училиштето во мултикултурно општество дојдоа до слични опсервации. Во врска со тоа, според Banks (2015), може да се изнесат три групи на програми:

- Програми насочени кон содржината („образовни програми за културно разбирање“ или „образовни програми за културните разлики“) обично се реализираат во форма на воведување на две или повеќе културни перспективи во наставните програми и проучување на една или повеќе етнички/малцински групи;
- Програми насочени кон учениците („компензациски“ или „транзициски програми“) се сведуваат на пружење помош на културно или јазично поинаквите ученици, обична припадници на малцинствата, за да што поскоро се вклучат во редовната настава на мнозинската група; програмите понатаму се реализираат во комбинација со наставата на мајчиниот и странскиот јазик;

- Програми насочени кон заедницата („образовни програми за општествена реконструкција“ или „образовни програми за промовирање на хуманите односи“) се спроведуваат со цел на унапредување на општествените односи во училиштето и локалната заедница со промовирање на интеркултурното разбирање и сузбивање на расизмот и предрасудите, како и менувањето на наставните програми и политичко-културниот контекст на училиштето; да го негуваат учењето преку соработка и социјалната иницијатива на ниво на училиште (Banks, 2015).

1.3.1. Принципите и целите на интеркултурното образование

Во овој случај кога образованието мора да го направи поединецот свесен за триењата во општеството кои се пресликуваат во сите сегменти на животот, пред него се поставува цел да развие идеи и да најде одговори за тоа од каде тоа потекнува и зошто другиот поединец или група ги гледа работите толку различно (Bruner, 1996 според Cesari, 2002). Затоа е многу значајно прашањето кои се тие цели на интеркултурното воспитание и образование и кои знаења, ставови и вештини треба да ги поседуваат граѓаните за да функционираат ефективно во сопствените културни заедници, но и надвор од нивните рамки. Исто така многу е важно на кој начин тие знаења, ставови и вештини можат да се поттикнат во училища. „Со оглед на сите модели на преседан во областа на образованието, најдобриот одговор за справување со етничката и културната разновидност е интеркултурниот модел. Само концептот на Интеркултурно образование може да се стави заедно со поимот интеракција и интерактивна интеграција“ (Grant и Portera, 2010, стр. 17).

Според директивите на УНЕСКО за интеркултурно образование (UNESCO, 2006), истакнати се три основни принципи на интеркултурното образование:

1. Интеркултурното образование го почитува културниот идентитет на ученикот преку овозможување на соодветно и квалитетно образование за сите. Тоа може да се постигне преку:

- Користење на курикулум и материјал за учење;

- Развивање и примена на емпириски и партиципативни методи на учење кои одговараат на одредени култури;
- Развивање и примена на методи на оценување кои се во согласност со спецификите на различни култури;
- Избор на јазикот на учењето, што вклучува мајчин јазик на ученикот (каде е тоа можно);
- Соодветна обука на наставниците која има за цел:
 - Да ги запознае наставниците со културната традиција на нивната земја;
 - Да ги запознае наставниците со емпириската, партиципативната и контекстуалната метода на учење;
 - Да развие чувство за образовните и културните потреби на малцинските групи;
 - Да ја поддржи способноста на наставникот да образовната содржина, методот на работа и материјалот што го користи да го адаптира на потребите на групите чии култури се различни од мнозинските;
 - Да им го олесни користењето на различностите како средства за учење;
 - Промоција на средина за учење која ги почитува културните разлики;
 - Интеракција помеѓу училиштата и заедниците и вклучување на родителите и локалната заедница во образовниот процес;

2. Интеркултурното образование им пружа на сите ученици културни знаења, вештини и ставови кои им се неопходни да бидат активни и одговорни граѓани на општеството. Тоа може да се постигне преку:

- Гарантирање на рамноправни и праведни услови во образованието (на пр. еднаква достапност на квалитетно образование, елиминација на дискриминацијата и сл.)
- Користење на курикулумот, учебниците и работниот материјал така да:
 - Обезбеди знаење на мнозинската култура/заедница за малцинските култури;
 - Овозможи на малцинските групи знаење за општеството како целина;

- Вклучи различни културни системи преку претставување на знаења од различни културни перспективи и сл.;
- Употреба на соодветни методи на учење (активно, партиципативно, кооперативно учење и сл.)
- Јасно дефинирано и прецизно оценување на ученичките постигања (знаења, вештини, ставови и вредности);
- Употреба на соодветен јазик на учење кој му дава можност на секој ученик да комуницира (да се изрази) на мајчин и на официјалниот јазик на земјата, како и на еден или повеќе странски јазици;
- Соодветно образование на наставникот и стручно усовршување;

3. Интеркултурното образование им овозможува на сите ученици културни знаења, вештини и ставови кои ги оспособуваат да придонесат за почит, разбирање и солидарност меѓу поединците, етничките, социјалните и културните групи и нации. Тоа може да се постигне преку:

- Развивање на курикулум кој придонесува за разбирање и почитување на културните различности, но и глобалната зависност помеѓу луѓето, развој на свеста за правата и должностите, разбирање за неопходноста за меѓународна солидарност и соработка;
- Примена на соодветни методи на настава и учење;
- Развивање на вештини на комуникација и соработка надвор од културните граници;
- Подучување и учење на странски јазици и унапредување на културните компоненти на учењето на јазиците;
- Соодветно образование на наставникот и перманентно стручно усовршување;

За да се постигне сето тоа преку наставата во училиштата, De Leo (2010) наведува конкретни мерки како што се: учењето да се темели на културната и лингвистичка различност, да се вклучат низа различни културни знаења, искуства и перспективи во курикулумот, да се слави, да се вреднува и да се учи за историјата и животот на различните култури и автохтони народи, посети на културно значајните места и меѓукултурните искуства. Исто така, наведува дека институциите мораат да осигурат образование кое е историски точно,

непристрасно, културолошки соодветно. Стратегиите за тоа се: културно сензитивен јазик, адекватни методи на поучување, историски точни материјали... Некои од пристапите може да вклучат и советување со културните стручњаци или со локалните заедници. Во таа насока, UNESCO (2006) ги пренесува и целите на интеркултурното образование: намалување на сите форми на ексклузија; промовирање на почитувањето на културните различности; промовирање на разбирањето на културата на другите; промовирање на меѓународното разбирање. Нивното спроведување како и сите останати принципи, а кои можеме да ги видиме и кај примерот на Де Лео, ги опфаќаат сите елементи на образованието: курикулумот, методите на поучувањето, наставните материјали, јазикот на наставата, училишното опкружување, улогата и усовршувањето на наставникот и интеракцијата на училиштето и општеството (UNESCO 2006).

Неколку автори (Sleeter & Grant, 2007; Perry & Southwell, 2011; Portera, 2011; Banks, 2015) се согласуваат дека интеркултурно образование е тоа образование кое:

- Ја почитува и промовира различноста во сите области на животот на човекот. Тоа не чини осетливи на идеата дека луѓето природно развиле различни начини на живот, обичаи и погледи на светот и дека таа различност на човечкиот живот сите нè збогатува.
- Промовира рамноправност и човекови права, обезбедува еднакви можности за сите, се спротиставува на неправдата и дискриминацијата и се залага за вредности врз кои се гради рамноправност.

Интеркултурното образование, според Уеле (Ouellet, 1991 според Banks, 2015) треба да го промовира и да го развие: подобро разбирање на културите во модерното општество, зголемената способност на комуникацијата меѓу луѓето од различни култури, многу пофлексибилен став спрема културните различности во општеството, поголемата спремност на луѓето да се вклучат активно во социјална интеракција со луѓето од друго културолошко потекло како и препознавањето на основните одлики на човечката природа како нешто заедничко. На тој начин, основната цел на интеркултурното образование е да ги промовира и да ги развие капацитетите на оние кои учат за меѓусебната

интеракција и комуникација со светот кој ги опкружува, и тогаш кога разликите се присутни.

1.4. Курикулум

Предизвиците за иднината на поединецот и општеството се рефлектираат во структурата и квалитетот на денешното училиште, образовниот систем и образованието и обуката на наставниците. Заедничките вредности на обединетата Европа, како и карактеристиките на современото македонско општество (демократија, индивидуа, плурализам, отвореност, одговорност, идентитет, човечки ресурси...) се почетни точки за структурни промени во педагошката теорија и педагошката практика.

Влијанието на интернационализацијата на образованието преку процесите на подготвување на учениците за живот и работа во меѓународниот простор, зајакнувањето на јазичните и интеркултурните компетенции, значително влијае на интернационализацијата на наставната програма. Според Бенкс (Banks, 1993; Banks & Banks, 2002) педагогијата на еднаквоста, како создавање на фер и еднакви образовни услови за сите, реформата на курикулумот, како ново разбирање на „вистината и знаењата“, образованието за социјална правда, како борба против дискриминацијата, предрасудите, расизмот, итн. – се исто така димензии на интеркултурното образование кои овозможуваат, преку промена на пристапот и флексибилноста на содржините, ефикасен одговор на различните барања на учесниците во образованието. Во таква насока, интеркултурниот курикулум претставува еден од основните претпоставки на спроведувањето на интеркултурното образование во непосредната наставна пракса.

Dantow, Hubbard и Mehan (2002) создавањето на курикулумот го сметаат за соконструкциски процес, односно процес на заедничка творба кој се развива преку интеракција во конкретен социјален контекст, додека Miljak (2005) од аспект на продуктивната творба на курикулумот ја подвлекува важноста на методологијата на неговата соконструкција и изградба како динамичен процес кој има своја филозофија (која подразбира цел, задачи и очекувања), методологија (која подразбира акција и партиципирање), пракса (која се однесува на случување, учество и косоздавање на сите релевантни учесници) и

резултат (кој претпоставува состојба на внатрешно задоволство и компетенција).

Кај структурирањето на современиот национален/училишен курикулум треба да се артикулираат содржините, програмите, методите на работа и постапките на наставникот кои нема да се однесуваат само на стекнување на знаења, туку, наблудувајќи го светот од различни филозофски агли и ширини, во непосредните контакти ќе ги суспендираат различните социјални стереотипи, предрасуди и стиматизацијата меѓу луѓето (Previšić, 2004). Stol и Fink (2000) ја нагласуваат потребата на партнерството на родителите и училиштето во изградбата на партнерска мрежа која подразбира двонасочна комуникација, советодавна работа, помош во учењето дома, вклучување на родителите во донесување на одлуки и соработка со пошироката општествена заедница. Со тоа, интеркултурниот курикулум претпоставува вклучување на специфичностите на социјалните и културните средини и малцинства во сите подрачја на работа на училиштето, под кои се подразбира содржини на наставата и воннаставни активности, формирање на правила на водење и заштита на припадниците на малцинските заедници, како и одредување на темелни животни вредности меѓу учениците (Resman, 2006).

Фазите на конструирањето на курикулумот според Marsh (2009) би биле:

1. анализа на потребата (која зависи од образовната политика, родителите, учениците, наставниците и финансиските можности);
2. дефинирање на намерите, целите и задачите;
3. избор на методите (пронаоѓање и организација на содржините);
4. евалуација на резултатот (формативна и сумативна).

Современите општества и нивните образовни политики би требало да водат сметка за интеркултурните насоки при конструирањето на националните и училишните курикулуми. Водечка улога при тоа би морало да имаат педагозите, наставниците и директорите на училиштата, што досега во главно не беше случај.

Bennett (2001 според Hollins 2008) наметнува четири задачи за теоретичарите и практичарите: ревизија на постоечкиот курикулум, реализација на правична педагогија, развивање на интеркултурните компетенции на идните наставници и постигнување на степен на социјална еднаквост. Од друга страна,

Dufour и Curtis (2012) предупредуваат дека еден од главните недостатоци на денешните курикулуми е тоа што се често дирижирани од центри (политички и просветни). Во таа смисла, и училишниот курикулум треба да ги штити учениците така што учениците да можат да влијаат на одвивањето на процесот на учењето, а не наместо тие, тоа да го прави просветната бирократија или академско-предметните егоисти. Курикулумот сепак не е „пакет на знаења“ кои треба да се понесат од училиште, туку начин како да се знае да се живее со тоа благо (Previšić, 2010, стр. 173).

Интеркултурното образование може да се промовира преку курикуларни активности на различни нивоа: преку дефинирање на целите, компетенциите, содржините и активностите, евалуацијата на методите, тестирањето на пристапите и методите, помошта во наставата, приоритетите, кооперацијата на наставникот и директорот. Тоа конкретно ќе вклучи: промовирање на координацијата и креирање на лекции, идентификација на интеркултурните компетенции и нивно вклучување во процесот на учењето, поттикнување на учениците на размислување за компонентите на интеркултурните компетенции и начините на кои функционираат јазиците и културите (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, и Panthier, 2016). Интеркултурното образование содржи знаења, вредности и вештини. Содржината на интеркултурното образование можеме да ја одредиме и како знаење кое е потребно да се стави во курикулумот. De Leo (2010) ова содржина го дели на четири подрачја: 1. Култура, јазик, наследство и културна разновидност; 2. Граѓански права, државјанство и културен идентитет; 3. Еднаквост и човекови права; и 4. Мир и хармонија меѓу различните култури.

Во согласност со наведените принципи, според Aguado и Del Olmo (2009) дизајнот на училишниот курикулум станува процес во кој одлуките што, како и кога да се учи, свесно се создаваат во групата каде што работат наставниците. Развојот на курикулумот треба да му придонесе на: откривањето на културните различности и нивните позитивни вредности; критичката свест за борба против расизмот и дискриминацијата; знаењето за културното наследство; разбирањето и почитувањето на сите; свеста за сè поголемата глобална меѓузависност; свеста за правата и одговорностите; свеста за културните вредности; почитувањето на различните начини на размислување

(UNESCO, 2006). Визијата на курикулумот е негувањето на сите елементи на животот со конкретните цели на разбирањето на светот преку знаења, вештини и ставови, развојот на моралните вредности и личниот и социјалниот развој на поврзувањето со другите преку разбирањето и почитувањето (Tormeу, 2005).

Според De Leo (2010) преку наставата сите ученици ќе имаат прилика да го запознаваат и да го изразат својот јазик и наследство, да ја запознаваат и ценат културата на другите и нејзиниот придонес за општеството, да го научат националниот, мајчиниот и странскиот јазик, да имаат еднаков пристап во образованието, да ги запознаваат и изразат своите права и да ги почитуваат правата на другите, да станат толерантни со разбирање и емпатија, да се грижат за другите и да се однесуваат на културолошки соодветни начини. Што се однесува до дизајнот на курикулумот, понатаму Aguado и Del Olmo (2009) наведуваат дека тој е краток пишан документ, но пред сè, тој е филозофија која образовните заедници го усвојуваат како целина. Интеркултурното образование треба да биде централен дел на сите аспекти на училишниот живот. Тоа би требало да се одрази во скриениот курикулум како и во училишните правила и практика, поучувањето на содржините на курикулумот.

1.4.1. Наставните материјали и дидактичките ресурси

Материјалите и дидактичките ресурси треба да промовираат еднаквост и не смеат да содржат елементи на дискриминација кои би можеле да создаваат чувство на супериорност (Aguado и Del Olmo, 2009). Тие би требало да се градат на темелите на различни системи на знаења и искуства на учениците, да се инкорпорираат нивната историја, знаење и технологија, да се запознаваат учениците со културното наследство, да бидат насочени на развојот на почитувањето на културниот идентитет, јазикот и вредностите, да пренесат знаења за општеството како целина на малцинските групи, да тежнее кон отстранувањето на предрасудите (UNESCO, 2006). Наставниците се обидуваат да користат материјали во согласност со предлозите за почитување на различностите (Aguado и Del Olmo, 2009). Корисно е да се воведат лекции и активности за различните дијалекти, табуа и други културни елементи (UNESCO, 2006).

За да се разбере подобро некоја тема, се користат разни средства, од компјутери до аудиовизуелни материјали, писмени и уснени материјали, приказни (Aguado и Del Olmo, 2009). Кои наставни ресурси и во која мера ги користат наставниците покажува превласта на видовите на ресурси кои се карактеризираат со содржината „знаења за знаењето“. Колку од вистинското знаење е задржано е всушност услов колку некој ресурс ќе се користи, но понатаму тие ресурси мора да влијаат и на емоциите, наведуваат Helgason и Lässig (2009). Тие понатаму истакнуваат дека фантастиката, филмовите, игрите, набројувањето факти и посетата на музеи се користат во ограничена мера а фотографиите се истакнуваат како ресурс кој се користи најмногу. Фотографиите придонесуваат за емоционални и естетски искуства, но и за знаења (Helgason и Lässig, 2009). Сликата или фотографијата е корисна алатка за поттикнување на интересот, особено ако се чини збунувачка или претставува предизвик. Учениците можат да постават прашања и да бараат одговори, кој ја насликал, каде е снимана, што се случувало во тоа време, што се случило подоцна. Важно е да се избегнуваат слики кои би ги зајакнале предрасудите (Tormey, 2005). Посебна грижа треба да се води и за илустрациите, посебна за оние кои прикажуваат машко и женско (Aguado и Del Olmo, 2009). Следниот вид на материјали се расказите кои се користат во наставата и тоа преку искуства и предавања (Helgason и Lässig, 2009).

Roell (2010) наведува дека наставниците можат да имаат корист од филмовите кои се занимаваат со теми како што се имиграцијата, ксенофобијата, привикнување на навата култура, односно дилемите со кои се соочуваат припадниците на две култури. Иако филмовите не можат да ја надоместат вистинската интеракција, тие можат да придонесат за разбирањето на проблематиката. Голем број на филмови содржат интеркултурни содржини. Во врска со филмот, во наставата исто така може да се покрене дискусија на некоја тема, учениците може и да се поистоветат со ликот од филмот ако тој лик има некои слични карактеристики. На тој начин исто така можат да се развијат емоциите и емпатијата.

Музиката исто така може да придонесува за интеркултурните содржини. Вклучувајќи различни типови на музика, како што е на пример африканската музика, се создава разбирање за музиката, луѓето и културата. Музиката може

да биде средство за пренос на знаењата, моралните вредности и начинот на гледањето на светот (Joseph, 2012). На тој начин всушност се пренесува и културата на она заедница која ја пишува музиката, се запознаваме со нивните проблеми и ставови.

Најчест ресурс во наставата се учебниците. Учебниците на првиот јазик исто така би требало да имаат податоци за малцинските етнички групи во државата (Helgason и Lässig, 2009), но и другите учебници по историја, географија и другите општествени предмети, па сè до науките и математиката. Во сите нив на одредено ниво може да се вклучат интеркултурни теми од познати научници. Истражувањата ја нагласуваат културната и географската различност во учебниците, вклучувајќи ја и потребата за истакнување на различноста не само меѓу народите, туку и внатре во рамките на народот. Helgason и Lässig (2009) нагласуваат дека учебниците го имаат одразот на културата и општествените ставови и можат да ги шират таквите ставови. Тие порачуваат дека различноста во наставата треба да биде видлива не само преку обидот на вклучување на можностите на малцинските групи, туку и вклучување на критичка перспектива и сфаќање на начинот на презентирањето и разбирањето на историјата.

Секој користен наставен материјал треба да се прегледа, не само по содржина, туку и по начинот на пишување на текстот или прикажување на филмот или музиката која се проучува. Оние дури и без отворена намена можат да влијаат на начинот на размислување за другите, и со тоа да ѝ придонесат на интеркултуралноста или пак да создаваат и промовираат стереотипи.

1.4.2. Активности во наставата

Во наставната работа е потребно да се развијат методи кои се соодветни преку раскажување на приказни, драми, поезија и песни, да се интегрираат формални и неформални традиционални и современи методи. Активностите треба да се темелат на практични и партиципативни техники на учење и да се опфати соработката со културните институции. Потребно е да се промовира активното учество во наставата и активното опкружување, како што е пректната работа преку интердисциплинарни проекти (UNESCO, 2006).

Во групните активности наставникот нуди помош и материјали за успешна работа на активностите и со тоа го олеснува разбирањето и учењето (Aguado и Del Olmo, 2009). Во текот на проектот учениците се вклучени во подрачје на истражување и биографско истражување. На пример, интервјуираат луѓе од нивното семејство и средината, но и локални претставници. Луѓето со различни јазици, религија и култура може да бидат повикани да разговараат со учениците. Таа комуникација на учениците и наставниците им дава можност да се запознаваат со културното богатство и да развиваат однос на интеракција и размена (Magos, 2007).

Плурилингвалниот и интеркултурниот пристап вклучува активности кои промовираат размена меѓу наставниците, наставниците и учениците и учениците. Активностите може да се организираат како спремање за самостојно учење подоцна, во проектни групи со колективна организација на проектот, во тандеми, каде се помагаат едни со други, во групи и во посебни задачи. Активностите треба да бидат автентични вклучувајќи настани од вистинскиот живот и избрани врз основа на потребите на учењето. Тоа значи дека учениците се вклучуваат во комуникација и реални ситуации, кои се навистина релевантни. Активностите се насочени кон пристапот, значењето и формата на стварната комуникација (Beasco et al., 2016). Стратегиите на поучувањето и учењето кои се користат може да бидат различни и тие ја поттикнуваат кооперативната работа, учеството и саморегулацијата на учењето (Aguado и Del Olmo, 2009).

Освен проектните групи, според (Torguey, 2005) можеме да издвоиме и други корисни методи за интеркултурна настава. Структурираната дискусија има клучна улога во интеркултурната настава. Таа им пружи можност на учениците за разговор за нивните идеи. Симулациските игри и играњето улоги се користат за да се пружи можност за учество во реални ситуации. Дебатата е метода каде учениците добиваат прилика за расправа за тема која навистина ги интересира и треба да им се даде време за собирање на информации за спремање за дебата. Следење на проблемот е метода со која учениците можат да следат проблем или тема која е моментално актуелна или им е од посебен интерес.

Според De Leo (2010) наставниците можат да се одлучат за два пристапа: интракултурниот пристап за една култура кој навлегува во длабочина, со акцент на јазикот, семејството, верата, законите, наследството, историјата итн., и интеркултурниот пристап, каде се опфаќаат само неколку компоненти на различни култури. Исто така, познат е и кроскултурниот пристап кој вклучува истражување и споредување на една компонента преку цела низа на култури, мултукултурното учење кое ги потврдува повеќекратните идентитети поврзани за животот во плурален контекст, глобализацијата и наследството на малцинските заедници. Транскултурното учење вклучува истражување на заедничките вредности и заедничките елементи на различни култури, ги надминува разликите и обединува во една човечка заедница.

Во активностите, кај наставата за јазикот, наставниците би требало да ја поттикнат измената помеѓу јазикот на наставата и другиот (малцинскиот, странскиот, јазикот на опкружувањето), да користат повеќејазични помагала, да користат делумно заедничка терминологија, да вклучат тренинг за демократско граѓанство, да вклучат лекции кои се занимаваат со комуникацијата и компаративната анализа на јазикот, да развијат повеќејазична креативност, да говорат за големите дела на книжевноста во нивниот изворен јазик (Beasco et al., 2016). Во наставата по историја, интеркултурната перспектива може да помогне да се илустрираат сличностите и разликите меѓу културите и да се развие разбирањето за културната различност, преку историските факти и начини на разојот на различни земји, што овозможува и свесност за факторите кои не споиле или не раздвоиле (Helgason и Lässig, 2009). Овие погледи за примената на интеркултурата во училиштата не мора да се однесуваат само на наставата по јазици и историја. Кај малцинските училишта всушност постои голема можност за примена на плурализмот во сите форми на настава затоа што кја мнозинството ученици се доволно развиени барем два јазика за разбирање на содржината. UNESCO (2006) исто така препорачува дека, каде е можно и колку што е можно, треба да се применува мајчиниот јазик на ученикот. Aguado и Del Olmo (2009) даваат пример на промовирање на повеќејазичноста во училиштето со помош на плакати кои се напишани на повеќе различни јазици. На пример на англиски и на останатите јазици кои се користат во заедницата.

Во малцинските училишта и особено во оние кои имаат и малцинска и мнозинска популација, тоа е предуслов за создавање на повеќејазична и со самото тоа и интеркултурна настава. Huber (2012) во тој правец нагласува дека темите од интеркултурниот контекст можат да се интегрираат во секој наставен предмет. Историјата, географијата, општествените предмети и јазикот лесно се прилагодуваат, но мора да се работи и на прилагодување на другите предмети како што е музиката, математиката и природните науки.

1.4.3. Димензијата на религијата во интеркултурниот курикулум

Димензијата на религиското образование во интеркултурниот курикулум е прашање кое треба да се одгатне преку интерпретација на потребата и можностите за практичната примена.

Религијата која е призната и како важен елемент на културата, чија егзистенција продолжува од појавата на човештвото, се смета за важен елемент кој секогаш влијаел врз културите. Според Коцева (2017) религијата е цврсто поврзан систем на верувања и обичаи коишто се однесуваат на светите нешта, т.е. издвоени и забранети нешта. Имено “религијата е систем на верувања и обичаи која сите свои приврзаници ги обединува во иста морална заедница наречена црква“ (Диркем, 1982 според Коцева, 2017, стр. 22).

Промените кои се случија во полето на образованието во последните години, прво на Западот, а потоа и на Истокот, ја наметнаа и секуларната димензија на религиското образование промовирајќи го религиското образование како нова научна реалност. Секуларизацијата означува процес во кој религијата слабеа по значење, во однос на личниот живот, односно на општеството (Коцева, 2017, стр. 74). Во многу земји, сепак, се забележува зголемена неусогласеност помеѓу институционалната позиција на религијата во образованието и верските верувања и практики кај пошироката популација. Многу европски земји бележат пад на бројките што упатуваат на официјален религиозен однос, со уште поголем пад што се гледа во зачестеноста на верската практика. Овој процес честопати се нарекува „секуларизација“, но ова е оспоруван концепт и може да ги разоткрие важните комплексни страни во културната приврзаност на луѓето и ангажманот со организираната религија (Smyth, Lyons & Darmody, 2013).

Според Halstead (2003) религиското образование е тоа кое има за цел вкоренување на едно религиозно верување кај младите и заштита на тоа верување, пренесувајќи го од генерација до генерација. Доследното пренесување и експанзијата на принципите и методите на религиското образование треба да се придружува и со разбирањето и примената на овие методи. Особено е важно да се проучува кому ќе му се однесува ова образование и како ќе се спроведува, со каква цел и на кое ниво, како и функционализацијата на теориите во врска со овие тематика кои сочинуваат посебна димензија на ова прашање.

Коцева (2017) потенцира дека денес, секое дете е под влијание на религиозните и културните традиции уште во домот, пред да почне да оди на училиште. Затоа, потребно е државните училишта да учат веронаука, не само со цел да ги претстават религиите, едноставно или еднострано, но, исто така, да овозможат на студентите да ги:

- a) разберат разликите меѓу религиите,
- b) дискутираат за разразличните религии,
- c) ги вклучат како дел од нивното плуралистичко општество,
- d) да се разбере дека религиите се поглед на животот, но не и единствено културното творештво,
- e) да наоѓаат други традиции кои се обидуваат да одговорат на истите прашања (Коцева, 2017, стр. 135).

Според Gobbo (2000), училиштата имаат најголемо влијание во обидите за воспоставување на посакуваните стандарди. Училиштето е меѓу најважните институции кое образувало човечки потенцијал нужен за постојаната егзистенција на државата. Во оваа институција припадниците на општеството се формираат како личности и преку образованието се трансформираат во идеални граѓани. Религиското образование во оваа точка, освен што ги исполнува личните потреби, тоа истовремено обучува луѓе подобни за развојот на државата.

Коцева (2017) елаборира дека:

Онаму каде преовладува ставот дека е потребно образование кое ќе произведе традиционални вредности и каде се очекува да ги оспособи учениците да се справат со различните религиозни тенденции, се применува конфесионалниот модел на образование. Конфесионалното верско образование е систем кој ги внесува слушателите во суштината на религиозниот систем на кој му припаѓа слушателот. Таму се изучува верата, заветот, светите книги, тајните и сè она кое е битно за изградба на еден верник. Наспроти тоа, неконфесионалниот модел на верско образование е извор на информации и запознавање со културолошкиот, општествениот и традиционалниот феномен на религиите во наша близина и насекаде во светот. Овој тип на верско образование се потпира на поинаков пристап и поинакви методи, а како крајна цел, има сосема поинакви поенти од конфесионалното религиозно образование. Неконфесионалниот модел е со основна цел да се изучат основните религиозни системи и учења. Во таа насока, неконфесионалното образование се применува како посебен предмет, посветен на изучувањето на светските религии или како интегрирано образование преку предметите: Историја, Социологија, Етика, Граѓанско образование и сл. Постои огромна разлика и по прашањето кој го предава едниот, а кој другиот тип на верско образование. Конфесионалното е во тесна врска со теолозите, а неконфесионалното е занает на историчари, социолози, филозофи и теолози. Исто така, значаен момент е формата на која ќе се понуди или поточно се реализира овој тип на образование. Постојат задолжителни предмети, изборни предмети, факултативна настава, додатна настава и сл. (стр. 137).

Wright (2015) смета дека религиозното образование им се предава на учениците со слични карактеристики во однос на развојот, во рамките на еден континуиран и градуален систем. Вистина е дека почнувајќи од деветгодишното основно образование, па до средно и високо, им се овозможува планирано верско образование, но во ова образование свое место има и религиозното образование. Многу важно прашање е програмите за религиозно образование да се променат според нивото на училиштето. Нивото на учениците, нивото на созревање, нивната подготвеност и очекувања се одредени од психолозите (Jackson, 2013). Практиките на верското образование на еден образовен систем зависат од државата и промените кои таа ги планира. Овие промени зависат од местото каде се предава верското образование во деветгодишно училиште, средно или високо, од наставните часови, начинот на поучувањето, дали се

задолжителни или изборни, дали се избираат според верата или професијата итн.

Коцева (2017) наведува дека постои јасна дистинкција во однос на религиското образование организирано во училиштето и надвор од него. Авторката предлага разликите помеѓу овие два, навидум исти процеса, да ги анализираме низ шесте принципи на Charles Haynes до кои треба да се држи училиштето при реализацијата на верското образование. Преку овие принципи, нагласува Коцева (2017), се укажува на основните разлики помеѓу религиското образование организирано во училиштето и надвор од него:

1. Пристапот на училиштето кон религијата треба да е академски, а не благочестив.
2. Училиштата треба да се стремат за подигање на свесноста на студентите за религиите, но не и да вршат притисок за прифаќање на студентите на која било религија.
3. Училиштето треба да го спонзорира учењето за религијата, а не практикувањето на верата.
4. Училиштето треба да ги изложува учениците на различни религиски ставови и гледишта, но не и да фаворизира или истакнува еден конкретен специфичен поглед.
5. Во училиштето треба да се учи за сите религии, тоа не промовира или уништува религија.
6. Училиштето треба да ги информира учениците за различните верувања, без притоа да бара студентите да се придржуваат кон некое конкретно специфично верување.
7. Училиштата може да спонзорираат изучување на религијата, но не може да спонзорираат практикување на верата.
8. Училиштето може да ги изложи студентите на сите религиозни погледи, но не може да воведат посебен осврт.
9. Приодот на училиштето - вредноста на религијата е дел од наставата, а не дел од индоктринација.
10. Функцијата на училиштето е да се едуцираат сите ученици за сите религии, а не да се претворат во едукација на една единствена религија.
11. Приодот на училиштето е академски, не благочестив.

12. Во училиштата треба да се учи она, во што сите луѓе веруваат, но не треба да ги учат студентите во што да веруваат.
13. Училиштата треба да се стремат за студентска свест на сите религии, но не треба да ги притискаат студентите да прифаќаат ниту една религија.
14. Училиштата треба да го информираат ученикот за разните верувања, но не треба да се обидуваат да одговараат на некое од верувањата (Коцева, 2017, сс. 133-134; Karamouzis, 2009 според Коцева, 2017, с. 134).

Поаѓајќи од спомнатите принципи за организација на верското образование во училиштата, лесно можеме да заклучиме дека во мултикултурното училиште не можат да се применат поинакви принципи од горенаведените од едноставна причина што училиштето кое е мултиконфесионално по автоматизам е и мултикултурно.

Дали со учењето на веронаука во училиштата ќе се развива толеранција и плурализам или нетолеранција и меѓуверска омраза помеѓу учениците?

Ваквите мисли говорат за недостаток на познавање на теоријата и практиката на воспитувањето за толеранцијата. Всушност, воспитувањето за толеранција е неразделно поврзано со плурализмот, со широкиот спектар на светогледи и лични карактеристики. Коцева и Петровски, 2015 тврдат дека предавањето на Веронаука, како православна, така и на другите конфесии, истовремено со можноста да биде одбиена од оние што не припаѓаат на ниедна од нив, го помага развојот на плурализмот преку религиозното самоосознавање и продлабочување на процесот на самоидентификација на младото поколение заедно со нивните родители. Конфликтите кои од секогаш постојат, всушност се неизбежни – ако не се преземаат координирани напори за просветување и воспитување на луѓето во религиозна култура, каде преку воспитување за способноста да се биде различен, ќе се учат и да живеат еден со друг.

2. ИНТЕРКУЛТУРНИТЕ КОМПЕТЕНЦИИ НА НАСТАВНИКОТ

2.1. Интеркултурната компетенција

Терминот компетенција во педагошката наука е воведен од англискиот јазик (анг. competence) и се користи со повеќе значења. Дигиталниот речник на македонскиот јазик⁷ за терминот компетенција го дава следниот резултат:

1. Добра упатеност, знаење, стручност во некоја област.
2. Делокруг на права на решавање што ги има едно лице или установа.

Речиси други резултати, за терминот компетенција, дава и Речникот⁸ на денешниот албански јазик:

1. Длабоки, потполни и точни знаења што некој ги има во некое поле на знаењето или за некој одреден проблем и што му даваат нему сигурност.
2. Право кое некој го има за решавање на некое прашање врз основа на законите и прописите кои се во сила.

Според Merriam-Webster⁹ компетенцијата е:

1. Квалитет или состојба на имање на адекватно знаење, судови, вештина или сила (која/и се однесува на една задача).
2. Правно овластување, способност или допуштеност.

Иако се комплицирани за просто термиолошко дефинирање, компетенциите сè повеќе стануваат централна тема на педагогијата поради обидите за истражување и согледување на што потполниот профил на ученикот и на наставникот.

Според сфаќањето на културата како динамична и отворена категорија, интеркултурната компетенција генерално подразбира адекватна и ефективна адаптација на интеркултурно компетентната личност на културните промени.

⁷ ДИГИТАЛЕН РЕЧНИК НА МАКЕДОНСКИОТ ЈАЗИК.

<http://www.makedonski.info/search/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%BF%D0%B5%D1%82%D0%B5%D0%BD%D1%86%D0%B8%D1%98%D0%B0> (13.04.2020).

⁸ FJALOR I GJUHËS SË SOTME SHQIPE (Речник на денешниот албански јазик).

<http://www.fjalori.shkenca.org/>. (13.04.2020).

⁹ Merriam-Webster since 1828. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competence> (13.04.2020).

Поимите на адекватност и ефективност во голема мера влијаат на одредувањето на поимот интеркултурна компетенција на многу автори (Deardorff 2006 според Hiller & Wozniak, 2009; Straub, 2007; Wiseman, 2002) од инструментално-рационално гледиште и нормативно-метафизичко гледиште (Rathje, 2006 според Hiller & Wozniak, 2009; Straub, Weidemann & Weidemann, 2007). Weinert (2001; според Šulentić Begić, 2013) „ја дефинира компетенцијата како комбинација на когнитивните, мотивациските, моралните и социјалните вештини достапни на поединецот (на пример преку учењето) кои се претпоставка за успешно совладување на широк спектар на барања, задачи, проблеми и цели“ (стр. 140).

Parenkort (2014) наведува дека „компетенциите... се резултати на учењето кои се меѓународно познати како *learning outcomes*, и навистина постојат и според тоа можно е да се утврдат или се пак пожелни и кон нив се тежнее како цели на учењето“ (стр. 31). Со оглед на фактот дека нивото на адекватност на интеракциите во интеркултурните ситуации се постигнува тогаш кога активностите на комуникаторот одговараат на очекувањата и барањата на ситуацијата (Straub, 2007 според Hiller & Wozniak, 2009) како и на фактот дека ефективноста на интеркултурната интеракција се забележува во ситуации кога учесниците во интеракцијата успеваат да ги реализираат посакуваните лични исходи (Wiseman, 2002 според Hiller & Wozniak, 2009), вклучувањето на критериумот на ефективноста и адекватноста во концептот на интеркултурните компетенции го олеснува нивното утврдување во непосредната пракса.

Според Banks (2001), наставниците мора да го развиваат својот рефлексивен културен, национален и глобален идентитет за да делуваат ефективно во интеркултурните класови и да им помогнат на учениците да станат грижливи, рефлексивни граѓани во интеркултурниот свет. Наставниците мораат да ги ценат и искористат културните предности кои ги донесуваат со себе на училиште учениците од различни групи (Banks, 2008).

Мирасчиева (2013) наведува дека „индикатор за постигнувањето на целта низ воспитно-образовниот процес е развојот на интеркултурната компетенција“ (стр. 136). Од друга страна, интеркултурното образование за различни автори подразбира цели на реализирање на успешни интеркултурни интеракции

(Banks, 2006a; Portera, 2008, 2011; Gundara & Portera, 2008), што подразбира реципроцитет, процес на взаемно збогатување и критичко преиспитување на сопствените вредности и норми (Portera, 2008, 2011). Освен тоа, компетенцијата не е специјалност во одредено подрачје или специјализирање во потесно подрачје. Напротив, таа е група, особено на тесни знаења и вештини во многу сегменти на едно подрачје. И интеркултурната компетенција не отстапува од вака поставениот теориски пристап, иако една од целите на воспитно-образовниот процес според Мирасчиева (2013) е „развојот на интеркултурната компетенција“.

Современите национални курикулуми во многу европски земји, но и во светски рамки, како главни цели на образовните политики ги истакнуваат компетенциите кои учениците би требало да ги стекнат во училиштето. Развивањето на тие компетенции најнапред зависи од компетенциите на наставникот, а „интеркултурното образование бара посебно припремени и оспособени наставници...“ (Previšić, 1999, според Piršl, стр. 82) додека Deardorff (2009) интеркултурната компетенција ја опишува како наставна спирала. Таа истакнува дека „конкретните интеракции, усвојувањето на стратегиите на комуникацијата, развивањето на ставовите и позиционирањата, како и саморефлексијата и усвојувањето на знаењата одат тесно едно со друго“ (Deardorff, 2009, стр. 211). Интеркултурното разбирање вклучува познавање на други култури, но и позитивни ставови спрема другите култури, како што се емпатијата, љубопитството и почитта. Компетенциите пак можат да се поделат на четири димензии: знаења, ставови, вештини и однесувања, а една од понудените дефиниции е и способност за ефективна и „на вистински начин“ комуникација со луѓе од други култури (Perry & Southwell, 2011).

Компетенциите на наставникот се варијабилна категорија и тие можат да бидат многу широки и општи, но и тесно специфични и стручни. Ова прашање бара одредување на оние компетенции кои се темелни за наставничката професија.

Schratz (2004) наставничката компетенција ја дефинира како упатеност и подготвеност за изведување на наставничката професија која опфаќа прифатлив конструкт на наставникот како и способности, вештини и ставови

соодветни на тој конструкт. Тие способности, вештини и ставови го сочинуваат и интеркултурниот конструкт на наставникот.

Deardoff (2009) за содржината на интеркултурните компетенции наведува ставови и вештини: културна емпатија, адаптација, кроскултурни разлики, флексибилност во новите културни ситуации, комуникациска ефективност и јазична компетенција. Потоа авторката наведува и четири типа на компоненти на интеркултурните компетенции:

1. Ставови и ориентации, како што се ставовите спрема другите култури;
2. Карактеристики на личноста како што е културната емпатија и емоционалната интелигенција;
3. Вештини релевантни за интеркултурни средби, како што се преговарачките вештини и јазикот;
4. Реалното однесување во интеркултурните средби.

Да се стекне интеркултурна компетенција значи да се може да се препознае широк распон на културни разлики и да се знае како да носиш со нив (Bennett, 2004, 2009, 2017). Компоненти на интеркултурната компетенција се знаењата (пред сè за тоа како општествените групи и идентитети функционираат и што е вклучено во интеркултурната интеракција), вештините (да се може да се интерпретира било кој аспект на другата култура, да се објасни и да се спореди со слични аспекти на сопствената култура) и ставовите (љубопитноста, отвореноста и спремноста за промена на мислењето за другата култура како и за сопствената). Но Byram, Gribkova и Starkey (2002) предупредуваат дека достигнувањето на совршени интеркултурни компетенции никогаш не е можно.

Во литературата, за интеркултурната компетенција постојат неколку синоними: културна компетенција, мултикултурна компетенција, меѓународна компетенција, глобална компетенција, кроскултурна адаптација, трансккултурна компетенција (Portera, 2008 според Janju, 2017). Според Bennett (2017) со интеркултурната компетенција се опишува општата способност на исклучувањето на етноцентризмот, почитувањето на другите култури и респектабилно однесување спрема другите култури. Byram, Nichols и Stevens (2001) ја дефинираат интеркултурната компетенција како способност за

успешно комуницирање меѓу припадниците на различните култури. Piršl (2012) во контекст на интеркултурната компетенција наведува три димензии на способности и карактеристики кои го карактеризираат поединецот: когнитивната, афективната и димензијата на однесувањето. Наведените дефиниции ја истакнуваат комуникативната димензија на интеркултурната компетенција.

Според Drandić (2012), интеркултурно компетентниот наставник би требало да има:

- способност да мисли и делува на културно соодветен начин;
- културна емпатија, отвореност, емоционална стабилност и флексибилност;
- толеранција, комуникација, разбирање, сфаќање, како и интеракција без разговор;
- комуникациски вештини, пријателство, општествено одговорно однесување како и задоволство.

Bedeković (2012) ги опсервира наставниците како клучни носители на промените во образованието и од нив очекува активен ангажман во училиштето, но и во пошироката општествена заедница, придонесувајќи така за квалитетот на воспитниот процес на сите нивоа на образованието.

За наставничките компетенции важно е да се одреди кои од нив се фундаментални бидејќи можат да варираат од многу широки и општи до многу специфични и стручни. Сепак, може да се разликуваат две димензии на наставничките компетенции:

- предметна компетенција – која вклучува знаења од одредена област и
- педагошко-дидактичко-методичка компетенција – која вклучува знаења и вештини на посредување на научните сознанија во наставата на одреден предмет (Spajić-Vrkaš, Kukoč, Bašić, 2001 според Begić, 2017).

Секако дека компетенциите на наставникот можат да се одредат и многу пошироко (Klaassen, 1994 според Rice, 2003), врз основа на што тие може да се поделат во неколку области:

1. Стручно-предметна;
2. Педагошка;
3. Комуникациско-рефлексивна и
4. Организациска.

Според Вугам (2018), интеркултурната компетенција е способност на задоволителна интеракција и комуникација со луѓе од друга култура и земја на странски јазик. Знаењето за другата култура е поврзано со јазичната компетенција која се рефлектира во способноста за соодветна употреба на јазикот во одредени ситуации како и во свесноста на значењето на одредени мисли, вредности и јазични конотации. Понатаму, според Вугам и Doué (2005) и Вугам (2012), интеркултурната компетенција е способност на усвојување на интеркултурни *ставови, знаења и вештини* со цел на подобро разбирање и почитување на различните култури. Ваквата дефиниција, Вугам и Wagner (2018) ги упатува на диференцирање на пет клучни елементи:

- интеркултурните ставови;
- знаењето;
- вештините на интерпретирањето;
- вештините на откривањето и интеракцијата;
- критичката културна свесност и политичката култура .

Константното развивање на разбирањето на односите меѓу културите е само една димензија на интеркултурната компетенција. Во проучувањето на нивната историја и цивилизација може да помогне интеркултурната компетенција што претпоставува сфаќање на карактеристичните верувања и однесувања на одредени општествени групи внатре во плуралното општество, кои се истакнуваат со својата посебност во однос на доминантната култура, етничност, раса, религија, телесна и ментална способност, сексуална или родова ориентација (Liu, 2012).

Развивањето на компетенциите се однесува и на усвојувањето на потребните вештини со цел на конструктивната активност и решавање на прашања кои се јавуваат меѓу културите во едно општество.

Не помалку важен е погледот дека развивањето на интеркултурната компетенција подразбира и усвојување на глобалната перспектива преку проучувањето на влијанието на другите култури и нивните луѓе на општеството како и развојот на вештините кои ќе овозможат ефикасно делување во сè поголемите и покомплексните глобални заедници. Тргувајќи од овој пристап, авторите Олсон и Крогер (Olson & Kroeger, 2001) го развија познатиот Показател на интеркултурната осетливост (ПИО/ISI) под парадигмата на Глобалната компетенција и интеркултурната осетливост.

Мноштвото на пристапи и парадигми водат кон заклучокот дека интеркултурната компетенција вклучува три важни интердимензии:

1. Когнитивната димензија – знаењата.
2. Емоционалната димензија – ставовите и
3. Комуникациската димензија – вештините.

Byram (2018) потенцира дека интеркултурно компетентната личност е она која е способна да го „види“ односот помеѓу различните култури, која ја има способноста на критичко и аналитичко разбирање на својата и туѓата култура, способноста интеркултурно комуницирање, интерпретацијата и на медијацијата.

Карактеристиките на интеркултурно компетентниот наставник не може да се класифицираат без да се земе предвид мултикултурната средина и отвореното училиште. Меѓу најважните карактеристики на наставникот со интеркултурна компетенција се:

- доброто познавање на својата и другите култури;
- вербалната и невербалната комуникациска вештина;
- способноста на разбирањето, почитувањето и прифаќањето на културно различните ученици;
- интерактивниот однос со различниот;
- постојаното усовршување и преиспитување на знаењата за себе и за неговата културна заедница;
- способноста на зголемување на креативноста, критичноста, отвореноста и флексибилноста.

- сфаќање на последиците од дискриминацијата на културно поинаквите и способност за развој на нестереотипно мислење и антипредрасудни ставови.

Мултикултурната средина наставникот го прави не само добар познавач на другите култури, заштитник од стереотипизирањето и едностраните судови, туку и креатор на нови релации со валидното знаење и со ефективните интеркултурни комуникатори (Murray-Garcia & Tervalon, 2017). Sleeter и Grant (1994 според Huang, 2017) тврдат дека наставникот добил нова улога во оспособувањето на ученикот за комуникација и прифаќање на луѓето различни од него и емоционалното подготвување за да се чувствува достоин и рамноправен член на пошироката мултикултурна заедница.

Ревидираните, но не изменети погледи на Banks (2015) за ефективниот перформанс на наставниците во мултикултурното училиште упатуваат на четири фундаментални компетенции:

1. Познавањето на карактеристиките на ученикот.

Познавањето на специфичниот стил на учење на ученикот од страна на наставникот е неопходно а притоа својот стил на подучување да го прилагоди на секој од нив. Овозможување на стилови на учење кои кореспондираат со индивидуалниот конструкт на ученикот. Употреба на ресурси кои ја нагласуваат димензијата на визуелно-аудитивното прикажување на феномените.

2. Длабоко и флексибилно познавање на предметот

Наставниците треба да ја разбираат интерконекцијата на несличните содржини во ист предмет, односот на предметите и поврзаноста на сето тоа со животот на ученикот. Дизајнот на часот води до креирање на „мапа на знаења“ така што ученикот ќе конектира идеи и ќе детектира несоодетности. Искусственото познавање на ученикот ќе му овозможи внесување на наставни содржини кои ќе го третираат ученикот културолошки рамноправно.

3. Вештината на менаџментот со училницата

Наставникот треба да ја стимулира и култивира:

- ученичката кооперативност во наставниот процес (менаџирање преку содржината);
- позитивното и одговорното поведение на ученикот преку користење на асертивна комуникација, договарање на основните правила, воведување на систем на наградување и слично (управување преку однесување);
- различните културни модели на групни однесувања специфични за училиштето и средината во која живеат учениците (управување на училишната како социјален систем).

4. Свеста за етика на сопствената професија (педагогија)

Преиспитување на знаењата околу когнитивниот концепт на училишната пракса и сугерирање и етаблирање на новитети за подобрувањето на училишното образование.

Според Banks (2006a) во последните 25 години воведувањето на интеркултурното образование како нова димензија на училишниот курикулум стана доминантен тренд на реформата на образованието во Соединетите Американски Држави и доведе до големи промени во гледиштата кон образованието воопшто. Современите експерти денес често зборуваат за интеркултурното ниво на образованието како за димензија која отвара нови хоризонти за учење. Во својата основа, интеркултурното образование претставува социјална промена преку образованието. Заради тоа, тоа бара длабоко и критичко размислување, имагинација и посветеност, визија за подобро утре, и инклузија на богатствата на сите човечки заедници и нивните приказни. Тоа е еден вид на човечко тежнеење и потрага по правично и вистинско демократско друштво (ibid).

Пет релациони димензии на интеркултурното образование, според Banks (2015), го димензионираат неговото спроведување:

1. Интеграцијата на содржината – се однесува на воведување и поврзување на материјалите, содржините, концептите и вредностите од различни култури во редовниот процес на настава и учење.
2. Конструкцијата на знаењата – се однесува на прифаќање на претпоставката дека сите знаења се социјално конструирани и креирани

во мислите на луѓето за да се објасни нивното искуство и затоа се подложни на преиспитување. Идеите кои го обликуваат општеството се менуваат. Интеркултурното образование подразбира (ре)конструкција на знаењата. За да биде во состојба да подучува интеркултурно, наставникот мора да биде во состојба прво да го реконструира сопствениот поглед на светот.

3. Педагогијата на еднаквоста – се однесува на воведување на различни методи на настава заради прилагодување на културните разлики и стилови на учење кои постојат меѓу учениците и стимулирање на нивните училишни постигања.
4. Редукцијата на предрасудите – се однесува на менување на ставовите на учениците спрема расните и етничките разлики. Тоа може да вклучи и учење на толеранција кон разликите во верската и сексуалната ориентација, физичките и менталните способности итн.
5. Зајакнувањето на училишната култура – се однесува на училишниот амбиент и вкупната атмосфера која овозможува и поттикнува потполн развој на секој ученик, поточно, подеднакво ги зајакнува припадниците (учениците и нивните родители) од различни етнички групи. Важно е да се има предвид дека ова димензија на интеркултурното образование овозможува реализација на останатите четири димензии.

Во трудот, интеркултурната компетенција ја интерпретираме како целина на знаења, вештини, ставови и вредности за развој на интеркултурното воспитание и образование.

2.2. Интеркултурната комуникација

Во интеркултурниот контекст луѓето секојдневно доаѓаат до интеракција со културно поинаква личност. Културната интеракција станува реалност на секојдневието, додека сè поголемата меѓузависност на луѓето во современото општество соочено со глобализациски процеси ја наметнува нужноста на посветување на внимание на прашањата на интеркултурниот дијалог како инструмент на новите културолошки отварања, потребни за индивидуален и општествен развој во глобалниот свет. Мирасчиева (2013, стр. 136) наведува дека „развојот на компетенцијата за интеркултурно општење се движи

паралелно во две насоки и тоа како подготовка за разбирање и почитување на разликите меѓу луѓето не само според нивните индивидуални карактеристики, туку истовремено и надминување на стереотипите и предрасудите за себе и за другите“. Chen и Starosta (1996) развија модел на интеркултурна комуникациска компетенција кој интегрира карактеристики на кроскултурниот став и моделите на способностите на однесувањето. Според авторите, интеркултурната комуникациска компетенција се состои од три димензии: интеркултурна свесност, интеркултурна осетливост и интеркултурна вештина.

Актот на комуникација е „начин да се изрази дефинираниот идентитет и создадениот авторитет“ (Мирасчиева, 2013, стр. 82), а процесот на комуникација „има особено значење за секоја заедница која е насочена кон опстанок, развој и просперитет“ (ibid, стр. 82). Авторот наведува дека во овој процес:

„секоја индивидуа која е дел од заедницата има можност да направи правилен избор на координатите кои водат по патот на успехот. Особено отворената, двонасочна и недирективна комуникација во заедницата, има една основна цел која се однесува на поттикнување на интерес и добивање повратна информација за заедницата во насока на мислења, предлози, сугестии кои ќе бидат во функција на развој и унапредување на истата во целост (ibid., стр. 82).

Вака дефинираниот концепт на интеркултурната комуникација најдобро ја отсликува тероретската парадигма на овој труд, кој се обидува да придонесе за изградба на подобра интеркултурна комуникација во образовниот мултикултурен дискурс во Република Македонија. Затоа, моделот на интеркултурната комуникација, воспоставен од македонскиот педагог, Снежана Мирасчиева (2013), ќе се користи како основна парадигма на теоретската анализа на феноменот на интеркултурната комуникација во мултикултурното училиште.

Терминот комуникациска компетенција упатува на способноста на говорникот да го најсоодветниот јазичен систем меѓу неколку од нив, кој најдобро одговара на ситуацијата и на говорникот. Овој термин го вовеле американскиот јазичар Дел Хајмс (Dell Hymes) во 70-тите години на XX век. Тој тврди дека комуникациската компетенција го вклучува не само познавањето на структурата на јазиикот, туку и принципите на употреба на тие структури во

различни општествено културни околности, што значи дека подразбира поседување на граматички компетенции и социолингвистички правила на употребата на таа граматика (Hymes, 1972 според Berns, 2019). Тој термин Saville-Troike и Barto (2016) го дефинираат како тоа што говорникот треба да го знае за да комуницира на соодветен начин во рамките на одредена јазична заедница што освен познавањето на вокабуларот, фонологијата и граматиката, ги вклучува и социјалните и културолошките знаења како на пример знаења за тоа кога да се зборува или да не се зборува, што кому да му се рече и како тоа да се рече на соодветен начин во одредена ситуација.

И за интеркултурната компонента на комуникациската компетенција во литературата постојат повеќе објаснувања. Вепеке (2000, според Vašić, 2015) наведува дека интеркултурната комуникација е комуникацијата на припадниците на различните култури и во поширока смисла ја вклучува употребата на битно поинаквите лингвистички кодови и контактот меѓу припадниците на различните култури кои имаат значително поинакви вредносни системи.

Според Gudykunst (2005) интеркултурната комуникација е комуникациски феномен во кој учесниците од различен културен бекграуд доаѓаат до директен или индиректен меѓусебен контакт.

Мирасчиева (2013) го дефинира поимот интеркултурна комуникација како:

- Комуникациски феномен во кој комуникаторите-припадници на различни култури се наоѓаат во меѓусебен (посреден или непосреден) контакт;
- Способност за сфаќање на мислите на другите личности без разлика на степенот на согласност со нивниот начин на размислување;
- Различна перцепција на општествените добра и настани околу нас. За да се разбере светот на „другиот“ треба да се сфати треба да се сфати неговата перцепциска рамка;
- Интеракција меѓу луѓе кој говорат на различни јазици (стр. 152).

Успешната комуникација меѓу културно различните луѓе бара познавање на вербалниот, но и на невербалниот коден систем кој го користи одредена

заедница, зато што преку вербалниот коден систем се разменува само дел од пораките во текот на комуникацијата. Piršl (2005) наведува дека некои истражувања покажале дека околу 55 % од информациите се пренесуваат преку невербален пат.

Парадигмата на „кибернетскиот пристап на комуникацијата“ на Мирасчиева (2013, стр. 118) станува уште поактуелна во денешното време на интернетска комуникација и брзата размена на информации меѓу различно културните учесници во тој процес. Ова станува уште поважно во состојба на голема неопходност од интелектуална комуникација во рамките на училиштето, меѓусебната комуникација на наставниците и на наставниците со учениците. Поаѓајќи од таквиот пристап, авторката сугерира дека:

- „интеркултурната комуникација може да се определи како кибернетски процес, бидејќи ставовите, информациите и сознанијата содржани во пораките го управуваат, моделираат и регулираат комуникацискиот акт;
- во интеркултурната комуникација постои процес на управување, односно планско и системско дејствување врз останатите членови во заедницата, но истовремено и процес на регулација, во кој со споредување на зададените вредности со добиените вредности, се обезбедува оптимално приближување до зададената вредност, односно оптимален развој на индивидуата на секој член на заедницата;
- припадниците на една култура со пренесување на информации кои имаат целисходен карактер, низ начините, однесувањето и односите со другите управуваат со целокупниот културен идентитет врз другите елементи, врз системот кој е управуван (припадниците на другите култури) доколку ја менува средината заради постигнување на целта, покажува висока флексибилност и активност;
- интеркултурната комуникација е концепирана. Информациите кои едната култура ги прима од другата (input) ги усвојува и испраќа во средината (output), односно ги информира другите членови на заедницата, ја поврзуваат веригата наречена комуникација. Алката во веригата со која се обезбедува токму интеракцискиот момент е повратната информација. Двата системи, и системот – испраќач и системот – примач, се системи кои дејствуваат не само во средината, туку и влијаат еден на друг“ (стр. 118).

Поединецот не може да стане изворен говорник на странски јазик, но тој може да стане нешто друго што Вугат (2012) го нарекува интеркултурен говорник. Интеркултурен говорник е личноста која може да биде активна во рамките на својата култура, но и меѓу различните културни контексти. Личноста која се одликува со љубопитност, отвореност, спремност на релативизирање на

културните вредности, отсуство на предрасудите во контактот со другите и во контактот со другите поседува интеркултурни ставови (Byram, 2012).

Според Piršl (2005) интеркултурниот говорник се карактеризира со:

1. сфаќање дека вообичаените правила на интерперсоналните односи се културно детерминирани и не може генерално да се применат на сите култури;
2. прилагодување на вербалните и невербалните комуникациски стилови на начин да се признаваат и прифаќаат различните комуникациски стилови како рамноправни и
3. примена на успешни механизми на мирното решавање на конфликтите во својата култура знаејќи дека притоа тие не можат универзално да се применат на другите култури (Piršl, 2005 според Bašić, 2015).

Bennett (1998) тврди дека немаме премногу причини за оптимизам ако гледаме на историјата на човечкиот вид затоа што првата човекова реакција на различноста е избегнувањето на тие различности. Abdallah-Pretceille (2006) истакнува дека другите луѓе не можат да се сфатат и разбираат надвор од комуникацискиот процес и размена. Во суштина, не е лесно да се оствари ефективна комуникација, а уште потешко е да се оствари успешна интеркултурна комуникација. Затоа што, како што наведува Rehman (1993), разбирањето на другата култура бара многу повеќе од елементарно познавање на странски јазик или свест за разликите во невербалната комуникација. Од друга страна, Garrido и Álvarez (2006) учењето и поучувањето на јазикот го сметаат за значајна компонента за стекнување на интеркултурните компетенции, нагласувајќи ја потребата од редефинирање на улогата на наставникот во процесот на стекнување на интеркултурни знаења и ставови како и спремност на наставникот за активно вклучување во соконструкцијата и развојот на курикулумот, како и препознавањето и почитувањето на мултикултурното училишно опкружување.

Ако се земе предвид фактот дека современото училиште е место на икуственото учење (Byram & Wagner, 2018), но истовремено и воспитно-социјална заедница, тогаш е јасно дека комуникацијата како основа на сите меѓусебни односи претставува клуч за воспитанието затоа што во отсуство на

интеракција меѓу воспитувачите и воспитаниците воспитанието изостанува, а комуникацијата станува еднострано насочена и асиметрична. Ако на комуникацијата и се додаде атрибутот интеркултурна, тогаш интеркултурното воспитание и образование кое тргнува од претпоставката на развивање на односите на учесниците и вклучувањето за културно различните ученици да научат да живеат заедно (Batelaan, 2000), таа комуникација која во својата основа има релевантни карактеристики на интеркултурна, ќе се користи како една од основните оружја во процесот на воспитанието и образованието за интеркултурни односи. Значи, интеркултурната комуникација претпоставува реалност која поддржува симултано постоење на единство и разновидност, соработка и натпревар во денешното глобално село и консензус и креативен конфликт во интеркултурните општества. Слично размислува и Piršl (2012) кој истакнува дека квалитетот на соработката меѓу луѓето зависи и од начинот на перципирање и разбирање на чувствата, мислите и ставовите на личностите кои не припаѓаат на истата култура и кои поради тоа реагираат на поинаков начин, поинаку размислуваат и формираат мисловни структури според моделите на својата култура.

2.3. Интеркултурната осетливост

Интеркултурната осетливост е способност на воочување и препознавање на постоењето на различни погледи на светот кои ни овозможуваат прифаќање и признавање не само на сопствените културни вредности, туку и вредности на културно поинаквите луѓе (Hyder, 2015). Во рамките на интеркултурната компетенција постојат различни модели на развој на интеркултурната сензитивност развиени од неколку автори, меѓу кои најцитиран е моделот на Милтон Бенет познат како развојниот модел на интеркултурната осетливост (Developmental Model of Intercultural Sensitivity – DMIS) кој се состои од три етноцентрични нивоа и три нивоа на етнорелативизам.

Според Bennett (2013) етнорелативизмот се однесува на тоа што културите можат да бидат сфатени само во нивниот меѓусебен однос, а специфичното однесување на поединецот во рамките на одреден културен контекст. При тоа клучен аспект на етнорелативизмот е поимот емпатија кој Бенет го дефинира како способност на препознавање и прифаќање на културни

ориентации кои се различни од нашите, односно како вештина да се доживеат различни аспекти на поинаквата реалност од тоа која е карактеристична за нашата култура. Емпатизирањето овозможува да се ставиме „во чевлите“ на другиот, односно привремено да станеме друга личност. Слично емпатијата ја дефинираат и Adler и Rodman (2006, стр. 44) како „способност на видување и доживување на светот онаков каков го доживува другата личност“. Развојниот модел на интеркултурната осетливост е адаптиран од Hammer (2008) и ги објаснува разликите меѓу пет последователни стадиуми на интеркултурната свест и компетенција. Последната фаза на овој модел е адаптацијата. Културната самосвест и длабокото разбирање на разликите во вредностите е круцијално затоа што води кон ефективни промени во однесувањето и стилот на комуникацијата на личноста. Hammer, Bennet и Wiseman (2003) се обидоа да надминат некои маглини на дефиницијата на интеркултурната комуникативна компетенција (ИКК/ИСС) подвлекувајќи голема дистинкција помеѓу интеркултурната сензитивност и интеркултурната компетенција. Од нивна перспектива, интеркултурната сензитивност е „способност на дискриминирање и искуствување на релевантни културни разлики“ додека интеркултурната компетенција е „способност да се мисли и делува во интеркултурно соодветни начини“ (стр. 422).

Bennett (2017) тврди дека интеркултурната осетливост може да се следи во моделот на развој кој има шест стадиуми: негирањето, одбраната, минимизирањето, прифаќањето, адаптацијата и интеграцијата. Во тој модел, првите три стадиуми се одвиваат во рамките на етноцентричниот поглед на светот, додека стадиумот четири, пет и шест во рамките на етнорелативистичкиот поглед на светот.

Манифестирањето на етноцентричниот поглед се јавува како избегнување на културните разлики, преку негирањето на нивното постоење, преку нивното маркирање како негативни, загрозувачки и непосакувани и како минимизирање на нивното значење.

Спротивно од тоа, етнорелативистичкиот поглед на светот е ориентиран кон разликите, односно кон нивното прифаќање, прилагодувањето на перспективите поради земање предвид на разликите и интегрирањето

културните разлики во доживувањето и дефинирањето на сопствениот идентитет.

Претпоставката дека колку што е посложен односот спрема културните разлики на некоја личност, толку е поголем потенцијалот на таа личност за манифестирање на интеркултурните компетенции, е основата на овој модел (Bennett, 2017). Во текот на развојот на интеркултурната осетливост личноста се менува на планот на когнитивното, емотивното и на планот на однесувањето. Сржта на стадиумите на Моделот на Бенет го чини одреден поглед на светот, кои имплицира одредени ставови и однесувања. Оттаму моделот ги претставува стадиумите на развојот на когнитивната структура додека ставовите и однесувањата се индикатори на ова структура (Bennett & Bennett, 2004 според Leutviler et al., 2018). Личностите кои имаат етноцентричен поглед на светот, својата култура ја доживуваат како една упоришна точка за конструирање на сопствените реалности, при што длабоките уверувања и однесувања од примарната социјализација не се доведуваат во прашање. За нив, „работите се токму какви што се“ (Bennett & Bennett, 2004, стр. 73). Спротивно од нив, личностите кои имаат етнорелативистички поглед на светот, своите уверувања и однесувања ги доживуваат само како една од многуте други можности на организирањето на реалноста.

Врз основа на Бенетовата теоретска рамка на Развојниот модел на интеркултурната осетливост (PMIO/DMIS) и мултидимензионалните модели на интеркултурната компетенција, Olson и Kroeger (2001) го развија моделот на Глобалната компетенција и Интеркултурната осетливост (Intercultural Sensitivity Index (ГКИС/GCIS)). Моделот ги претставува не само шесте фази на на DMIS (негирање, одбрана, минимизација, прифаќање, адаптација и интеграција), туку и три димензии од глобалната компетенција (супстанцијално знаење, перцептивно разбирање и интеркултурна комуникација). Овој модел се однесува на развојот на интеркултурната осетливост на поединецот при директни односи со различна култура не само во локалниот контекст (се мисли на културите во рамките на едно општество), туку и во глобалниот контекст (се мисли на култури надвор од националната, односно етничката култура).

Според Bhawuk, Sakuda и Munusamy (2008) интеркултурната осетливост е процес во кој таа внатре во личноста може да биде прогресивна или регресивна, контекстуална и варијабилна. Интеркултурната личност, според нив, се менува во текот на секоја средба со личност со друга култура. Користејќи ја метафората на видеото за прикажување на интеркултурната осетливост како процес, авторите го опишуваат првиот чекор како пауза. Таа се однесува на паузата пред интеракцијата која овозможува размислување пред интеракцијата, паузата за време на интеракцијата која го намалува пресудувањето во текот на интеракцијата, особено ако не се исполнеле очекувањата и паузата по интеракцијата, каде се одржува однесувањето по интеракцијата. Вториот чекор е прескокнувањето, што подразбира одење понапред од научените модели на воспитанието, културните норми и слично. Чекорот на „премотувањето“ на поединците им овозможува да размислата зошто се однесуваат на начинот на кој се однесуваат. Понатаму, стискањето „напред“ се однесува на давањето смисла за новите културни стандарди. Последниот чекор е „снимањето“ кое се однесува на интернализацијата на новите културни информации и соодветното однесување.

Интеркултурната осетливост како тема од голем интерес меѓу авторите во последно време, нема јасна дефиниција за тоа на што таа се однесува. Причината за тоа треба да се гледа во фактот дека многу автори не ја гледаат како дел од интеркултурната комуникациска компетенција и најчесто ја поистоветуваат со интеркултурната свест, интеркултурната компетенција или глобалната компетенција (Bennett, 2017; Chen & Starosta, 2000; Olson & Kroeger, 2001). Според Penbek, Şahin и Cerit (2012) интеркултурната компетенција и интеркултурната осетливост не се синоними, туку се работи за две различни концепти иако тие се поврзани во голема мера. Авторите наведуваат дека реципрочноста меѓу двата концепта е неспорна. При тоа, повисокиот степен на интеркултурна осетливост упатува на поголемо ниво на интеркултурната компетенција на личноста.

Интеркултурната осетливост најјасно може да се дефинира со претходно дефинирање на интеркултурната комуникациска компетенција. Тоа го направиле Chen и Starosta (1997 според Perry и Southwell, 2011) преку

дефинирање на шест клучни детерминанти на интеркултурно осетливата личност:

1. Првата детерминанта е самопочитта – личноста со висока самопочит и самовреднување преку оптимизам и самоувереност во интеракција ја креира сопствената вредност, а исто така е способна да се справува со чувството на фрустрација и стрес кои можат да се појават при интеркултурната комуникација (анг. self-esteem).
2. Втората детерминанта е саморегулацијата (самопроценувањето) – се однесува на способноста на изнаоѓањето на ограничувања со цел на менување и регулација на сопственото однесување за личноста да стане компетентна во комуникацијата (анг. self-monitoring).
3. Третата детерминанта е отворениот ум – личностите кои ја имаат ова карактеристика, се спремни да ги објаснат своите ставови и да ги прифатат ставовите на личностите кои припаѓаат на други култури (анг. openmindedness).
4. Четвртата детерминанта е емпатијата – се однесува на способноста на ставањето на местото на припадникот на другата култура со цел во интеракцијата да се развијат еднакви мисли и емоции.
5. Петтата детерминанта е вклученоста во интеракција – се однесува на осетливоста во интеракцијата и се состои од три способности: сочувствителност, сензибилност и внимание (анг. interaction involvement).
6. Шестата детерминанта е неосудувањето – овозможува искрено слушање на припадникот на другата култура, наместо донесување на неосновани ставови врз основа на неинформираност (анг. non-judgment) (Chen & Starosta, 1997 според Perry & Southwell, 2011).

Chen и Starosta (2000) потоа го развија познатиот инструмент за евалуација на интеркултурната осетливост на личноста – Скалата на интеркултурната сензитивност (СИС/ISS) која испитува пет фактори на интеркултурната осетливост како што се: вклучувањето во интеракција, почитувањето на културните разлики, интеракциската сигурност, уживањето во интеракцијата и внимателноста во интеракцијата.

Од голема важност е да се има предвид дека развојниот модел на интеркултурна осетливост донесува и одредени ризици, освен многубројните предности во смисла на стравување дека кај поединци или културно различни групи во желба за постигнување на последното ниво на етнорелативниот пристап би можело да дојде до губење на сопствениот културен идентитет и индивидуалност. Затоа постигнувањето на целта насочена кон достигнување на нивото на интеграција на различностите и премин од монокултурна во плурикултурна перспектива бара постојана работа на себе и доживотно учење како повеќедимензионален процес кој според Hrvatić (2007) подразбира комплементарност на образовното опкружување, од формални, преку неформални и информални до алтернативни типови на учење, што за училиштето како доминантно место на воспитно-образовната активност, а особено за наставниците како главни носители на интеркултурното образование во културно плуралните средини претставува значаен предизвик.

2.4. Професионалниот развој на наставникот

За Конфучие, образовано лице е само тој што ги почитува разликите и е способно да работи со различни луѓе на хармоничен начин; Покрај тоа, тој е во состојба да им ги прави достапни сите нешта, вклучувајќи ги и себе и другите, за тие да ги рашират своите природни тенденции. Човечкиот начин на културна хармонија се добива преку „помагање во процесот на трансформирање и негување на Небото и Земјата“ (Portera, 2010). За Конфучие, *junzi* или образовано лице ги почитува вродените разлики на сите нешта и може да ги негува своите природни тенденции. Изградба на хармонично општество и на крајот да се постигне состојбата на единство меѓу различните култури и меѓу небото и човекот е крајната цел на конфучијанската мултикултурна наставна практика (Zhang & Zhong, 2003 според Portera, 2010).

Интеркултурата во домашниот образовен дискурс може да се смета за нова димензија во образованието која значително влијае на функциите и компетенциите на наставникот во училиштето.

Потребата за професионализација на образованието како значаен фактор на развојот доведува и до промени во образованието на наставниците. Сега веќе на образованието на наставникот му се приоѓа како на комплетен,

отворен, динамичен и траен процес во кој одредени содржини и пристапи ќе бидат различно димензионирани (Cooper & McIntyre, 1996 според Russell, 2019). Развојот на наставникот во текот на сите фази на својата професионална кариера претпоставува стекнување на наставни компетенции. Процесот на континуиран професионален развој на наставникот почива во четири комплементарни компоненти: иницијалното образование на наставникот, стапувањето во работа, образованието во текот на работата и целоживотното учење.

Стручното усовршување на наставниците е еден од најефективните начини преку кои училиштата можат адекватно да реагираат на промените на околностите и различитоста на своите ученици. Притоа, различно димензионираните програми за стручно усовршување имаат простор за интервенција во однос на содржините, времетраењето и целната група (Ritter, 2019). Во текот на стручното усовршување наставниците треба да се запознаваат со интеркултурата, имајќи предвид, пред сè, богатството на различните култури, нивната интеракција и развојот. Програмите на стручното усовршување можно е да се реализираат преку курсеви или семинари во различни образовни институции, преку посети на наставните часови на другите наставници, преку тимската работа на осмислување на курикулумот, преку студиски посети, размена на наставници и сл.

Според Perotti (1995 според Janku, 2017) програмите за стручно усовршување треба да имаат две димензии:

1. димензијата на освестувањето: со оглед на тоа дека се работи за повеќеслоен пристап, таа треба да се сфати како дијалектички процес на поврзаност на нејзините иманентни, повеќекратни компоненти обидувајќи се да се потиснат стереотипите, предрасудите, впечатоците и едностраните гледишта. Треба да се подобрат сопствените знаења за другите и да се зајакне самосвеста на поединецот во групата благодарение на мислењата на личноста која е припадник на другата култура;
2. релационата димензија: треба да се откриваат вистини, да се стекнат лични искуства, да ѝ се пристапи на стварноста од друг агол и да се

соработува со другите, да се развиваат хоризонтални интеракции и комуникации (во училищата, групата), да се воспостави релација меѓу учењето во училиште и опкружувањето на детето (семејство, медиуми, слободни активности).

Со оглед на овие димензии Perotti (1995 според Janku, 2017) наведува дека стручното усовршување на наставникот треба преку релевантни програми да го опфати:

- историскиот пристап на миграциските трендови и информации за миграциите;
- темелната социолошка студија и компарација на различни системи на културолошки референци кои наставниците можат да ги откријат кај своите ученици;
- истражувачкиот пристап на медиумите, такашто наставниците подобро би ги разбрале медиумите и би ги искористиле за илустрација на некои теми и во својата настава вклучат начини како некоја тема да се прикаже во медиумите. Со тоа нивната работа би се поврзувала со животната ситуација и постоечкото знаење на нивните ученици;
- компаративната студија на образовните системи која не би требало да се ограничи на опис на образовните системи на различни земји туку на опис на вредностите кои тие системи ги развиваат;
- продлабоченото знаење за човековите права (поими, историја, меѓународни и национални инструменти, постапки) и одредувањето на изворот на ксенофобијата;
- социолингвистички пристап на јазикот и истражувањето на неговата улога и културниот идентитет на детето;
- воведувањето, во поучување на јазикот, на поимите кои потекнуваат од лингвистиката и од психолингвистиката (особено во процесот на учењето);
- проучувањето (во наставата по јазици) на двојната функција на јазикот: јазикот како инструмент на комуникацијата, како инструментален облик на знаењата кој овозможува да се совладаат други облици на човековото знаење и напредокот на технологијата (јазикот како средство) и јазикот

- како извор на идентитетот и корените во културата, религијата, семејството (мајчиниот јазик или првиот јазик);
- знаењето за социологијата на културите: нивната пропустливост и нивната крутност, нивните симболични аспекти, рамнотежата на моќта меѓу нив;
 - повторното испитување на природата и важноста на училишната евалуација на однесувањето, способноста и знаењето;
 - барањето на поправедни форми на оценување кои би ја зеле предвид разликата во културолошките карактеристики на учениците и начинот како го доживуваат процесот на учењето;
 - знаењето за вистинската положба на доселениците (економската, општествената и правната положба; разноликоста на положбата и групите; односите со староседелското население);
 - вистинскиот контакт со доселеничките и староседелските заедници, како начин да се подобри соработката со семејствата на учениците (Perotti, 1995 според Janke, 2017).

Стекнувањето на компетенциите на наставниците треба да започне како еден од приоритетите уште од факултетското образование. Силниот менаџмент е важен за промена во позитивна смисла на културата на институцијата на сите нивоа на универзитетскиот живот. Универзитетот во Мичиген, на пример, изградил вистински интеркултурен универзитет со нагласување на вработувањето и задржувањето на наставниците и студентите кои припаѓаат на различни култури и на развојот на програми кои ќе ја поттикнат инклузивната универзитетска заедница (Price & Valli, 1998 според Chou, 2007). Основната промена во подрачјето на високото образование се рефлектира во се поизразеното застапување на студиските програми кои инкорпорираат предмети или наставни содржини од интеркултурен карактер. Стручните кадри сепак го добиваат основното образование во врска со интеркултурните текови во светските рамки и во домашниот контекст. Со тоа тие стануваат конкурентни за работа во било која јавна институција од мултикултурен карактер.

Другата компонента на професионалниот развој на наставниците е доживотното образование кое според Zrilić (2012) би вклучило и развивање на

интеркултурните компетенции и мора да стане задолжително за секој современ наставник. Затоа што освен спремноста за доживотно учење, способностите на управувањето, менаџирањето и развојот на училишниот курикулум, организацијата и евалуацијата на воспитно-образовната работа како и соработката со родителите и другите социјални партнери, интеркултурните компетенции на учителот заземаат значајно место (Zrilić, 2018).

Наставниците мораат да го развијат својот рефлексивен културен, национален и глобален идентитет за да делуваат ефективно во своите класови и да им помогнат на учениците да станат грижливи, рефлексивни граѓани во интеркултурниот свет. Наставниците мораат да ги ценат и искористат културните предности кои донесуваат со себе учениците од различни заедници (Banks, 2008). Hernandez (1989 според Drandić, 2012) констатира дека наставниците треба да ја разбираат сопствената култура и идентитет за да би се стекнале со интеркултурни компетенции. Освен тоа, тие треба да запознаваат различни културни заедници, да ги разбираат и почитуваат културните различности, да ги разбираат предностите и нужностите на учењето за културно различните, да научат да ги адаптираат наставните програми, стратегии и активности кои ги спроведуваат во воспитно-образовниот процес со различни култури на начин со тоа да се унапреди учењето за сите. Наставниците би требало да ги разбираат и користат стекнатите вештини, знаења и способности во наставниот процес. Тие треба да познаваат соодветни ресурси и да знаат да ги користат (литература, списанија, интернет, музика, уметност...) поради унапредување на наставата, учењето и поучувањето, да истражат нови стратегии, техники како и различни пристапи на образованието во мултикултурна средина (Drandić, 2012).

Авторите на Европската компетенциска рамка наведуваат осум клучни компетенции за доживотното учење: комуникацијата на мајчин јазик; комуницирање на странски јазици; математичката компетенција и компетенциите во природните науки и технологијата; дигиталната компетенција; компетенцијата да се учи како да се учи; социјалната и граѓанската компетенција; компетенцијата за иницијатива и претприемништво; културната свест и изразувањето во подрачјето на културата (Recommendation of the European Parliament, 2006). Затоа улогата на наставникот е константно да ги

развие односите меѓу културите во што може да помогне и проучувањето на нивната историја и цивилизација, традициите на карактеристичните верувања и однесувања на одредени општествени групи во рамките на едно плурално општество кои се истакнуваат со својата посебност во однос на доминантната култура, етникум, раса, религија итн. Сепак, како што наведуваат Dickson и Shumway (2011), иако многу студии пружат докази за ефективноста на интеркултурното воспитание, истражувањата кои ја испитуваат ефективноста на одредени наставни стратегии во интеркултурното воспитание и образование сè уште не се доволни.

Разбирањето на различните уверувања за интеркултурното образование е од клучна важност за институциите кои се занимаваат со обуката на наставниците, и според тоа, претставува значајна и посакувана цел на нивниот професионален развој. Ако се очекува наставниците во својата секојдневна пракса да ги имплементираат целите и концептите на интеркултурното образование, не е доволно во текот на обуката, на наставниците, таквите цели и концепти само да им се соопштуваат. Многу е битно да се конструира позитивна претстава за таквите концепти на ниво на институции кои го реализираат интеркултурното образование, кај актерите кои се во процесот на неговата непосредна реализација. Многу е важно да се воочи разликата меѓу стекнувањето на знаења за културата и интеркултурното учење. Стекнувањето на знаењата за културата се разликува од интеркултурното учење, таквото знаење не е неопходно поврзано со општата интеркултурна компетенција.

3. ЕВРОПСКИОТ ИНТЕРКУЛТУРЕН КОНТЕКСТ

3.1. Развојот на интеркултурното образование во Европа

Европскиот интеркултурен контекст подразбира мноштво од култури и супкултури, нивниот развој и интеракција. Но, од аспект на образованието, релевантен е контекстот на Европската Унија (EU) која ја сочинуваат: Белгија, Бугарија, Чешка, Данска, Германија, Естонија, Ирска, Грција, Шпанија, Франција, Хрватска, Италија, Кипар, Латвија, Литванија, Луксембург, Унгарија, Малта, Холандија, Австрија, Полска, Португалија, Романија, Словенија, Словачка, Финска и Шведска. Заедно со Обединетото Кралство која ја напушти

Европската Унија во процесот познат како Брегзит¹⁰. Според Eurostat (2019), на 1 јануари 2019 година, популацијата на Европската Унија беше проценета на речиси 513.5 милиони жители.¹¹ Самите имиња на државите укажуваат на постоење на различни народи. Освен во рамките на Европската Унија, и во рамките на сите држави постојат различни етнички, културни, религиски и јазични заедници кои зборуваат околу 150 регионални јазичи. Самата Европска Унија има 24 официјални јазичи.¹² Христијанството е доминантна религија, но во нејзини рамки има жители кои се изјаснуваат како припадници на исламската и еврејската заедница, а како помалкубројни се сметаат припадниците на будизмот и хиндуизмот.¹³ Освен тоа, Европската Унија има тенденции за понатамошно проширување со други држави особено со оние од регионот познат како Западен Балкан како што се Црна Гора и Србија кои веќе го започнале процесот на преговори за пристап кон ЕУ, Албанија и Македонија добија датум за преговори за пристап кон ЕУ¹⁴ и се очекува да ги започнат преговорите во Јуни 2020, а Косово и Босна и Херцеговина се во таканаречениот процес на стабилизација и асоцијација.

Трендовите на депопулација на европските земји од една страна се компензира со увоз на евтина работна сила, а од друга страна доаѓа до намалување на домашното население што доведува до јакнење на ксенофобијата и десничарските политички движења. Во таа смисла Giddens (2007) објаснува дека во многу западноевропски земји во прв план се истакнати прашањата на преиспитување на вообичаените поими на националниот идентитет, но и преиспитувањето на концептот на граѓанското општество. Во овој контекст интеркултурата како концепт кој заговара егзистенција и разбирање на различни култури на ист простор и потполно ги почитува индивидуалните етнички права, се наметнува како можно решение насочено

¹⁰ Обединетото Кралство ја напушти ЕУ на 31 јануари 2020 година и влезе во период на 11 месечна транзиција. <https://www.bbc.com/news/uk-politics-46393399>

¹¹ Eurostat new release, 114/2019 - 10 July 2019.

<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9967985/3-10072019-BP-EN.pdf/e152399b-cb9e-4a42-a155-c5de6dfe25d1>

¹² <https://ec.europa.eu/>

¹³ The religious landscape in Europe (2017). <http://www.europe-infos.eu/the-religious-landscape-in-europe>

¹⁴ <https://makfax.com.mk/makedonija/e%D1%83-%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D0%B5%D1%81%D0%B5-%D0%BE%D0%B4%D0%BB%D1%83%D0%BA%D0%B0-%D0%B7%D0%B0-%D0%BF%D0%BE%D1%87%D0%B5%D1%82%D0%BE%D0%BA-%D0%BD%D0%B0-%D0%BF%D1%80%D0%B5%D0%B3%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D1%80/>

кон избегнувањето на европскиот „мелтинг пот“. Во вакви услови, образовните системи на европските земји се соочени со перманентни населувања на мигрантите. Влијанието на медиумите, охрабрувањето на националистичките движења и идеологии кои ја промовираат ксенофобијата, појавата на фундаменталистичките, регионалните и локалните движења како и обидот за изградба на европски идентитет од една и порастот на етничките малцинства од друга страна (Perotti, 1994 според Gundara & Portera, 2008) ги сензибилизира образовните системи за новите барања кои ги наметна мултикултурниот контекст на европските општества.

Миграциските движења во текот на последните декади, без сомнение оставија траги во европските општества. Во овој контекст на општествени промени, општествата и културите се ставаат пред неопходноста на наоѓање на простор за меѓусебно разбирање и почит, каде тие ќе ја запознаваат вредноста на диверзитетот и ќе го промовираат критичкото учество и демократското граѓанство. Ова цел е можно да се постигне само низ патот на интеркултурниот дијалог, кој станува животен концепт на зачувувањето на мирот и светското единство (UNESCO, 2006). Училиштата играат суштинска улога во ова поле. Промовирајќи го интеркултурното образование, образовниот систем се обидува да им овозможи на учениците да ги развиваат знаењата, способностите и ставовите неопходни за изградба на подемократичен и поправеден свет (UNESCO, 2006). Секако, ова задача не треба да се преземе само од училиштата. Истражувањата покажуваат дека примената на интеркултурниот пристап во образованието треба да ја вклучи соработката на разни образовни агенти (учениците, училишниот персонал, семејството и заедницата воопшто), преку создавање на работни заедници (Aguado & Malik, 2006). Во рамките на овие заедници, наставниците можат да ги подобрат нивните интеркултурни практики, преку дијалог и размена на идеи (Angelides, Stylianou, & Leigh, 2007). На овој начин, развојот на проектите на партнеритет кои вклучуваат разни образовни агенти, промотори на дијалогот и плуралното граѓанство, добива значителна важност во актуелното образовен и општествен контекст.

Во врска со развојот и моделот на интеркултурното образование, мнозинството од европските земји каде има имиграција (како што се Германија, Франција, Англија, Белгија и Холландија) покажуваат иста линија на развој

(Portera 2008). Во периодот по економското чудо на 50-те години, наставниците и политичарите вниманието го фокусираа во пребродувањето на јазичните проблеми во училиштата. Од една страна, се воспоставија развојни мерки за учењето на јазикот на земјите домаќини; од другата страна големо внимание му се посвети на давањето на можност децата да го зачуваат јазикот и нивната култура, на начин што враќањето во нивното место на раѓање да бидевозможен во секое време. Исто така, се создадоа многубројни проекти кои воопштено можеа да се наречат мултикултурни: главна цел беше запознавањето со заедничкото и разликите на јазично, верско и културно ниво. Во 70-тите години, некои земји дури создадоа нови предмети поради бројот во зголемување на имигрантски ученици во училиштата, такви како бна пример „Ausländerpädagogik“ (педагогија за странци) во Германија или „'pédagogie d'accueil“ (педагогија на акомодирањето) во Франција, чија цел беше остварувањето на одвоени специфични мерки на интервенција за имигрантските деца. Секако, со текот на времето овој концепт беше критикуван се повеќе, затоа што ризиците на една „компензациска“ и „асимилациска“ педагогија стануваа сè поевидентни. Дури во 80-тите години постепено почнаа да се формираат теоретските претпоставски и практичните стратегии на интервенција во врска со интеркултурната педагогија (Allemann-Ghionda, 1999 според Portera, 2008).

Во име на европските институции, Советот на Европа, уште во 70-те години ја донесе стратегијата за мултикултурата. Во 1970 година, конференцијата на министри ја усвои првата резолуција (бр. 35)¹⁵ која се однесуваше на возраста на учениците на мигрантските работници за регистрирање во училишт во земјите членки. Во резолуцијата се создаде таканаречената „двојна стратегија“ за промовирањето на интеграцијата на овие деца во рамките на училиштата на земјата домаќин и исто така за да се зачуваат културните и јазичните врски со земјата на потеклото. Исто така, во рамките на следните конференции (во 1973 година во Берн, 1974 година во Стразбур, во 1975 година во Стокхолм, во 1976 година во Осло), проблемот на образованието на мигрантските работници стана централна точка особено

¹⁵ RESOLUTION (70) 35. (Adopted by the Ministers' Deputies on 27 November 1970). SCHOOL EDUCATION FOR THE CHILDREN OF MIGRANT WORKERS. <https://rm.coe.int/16804bd244> (18.05.2020)

можноста за зачувувањето на нивните врски со јазикот и земјата на потеклото. Поддржана од Советот на културната соработка (СКК/CDCC), меѓу 1977 и 1983 година, се создаде работна група предводена од Порше и Реј (L. Porcher и M. Rey), чија цел беше разгледувањето на методи и стратегии за образованието на наставниците во Европа¹⁶.

Ова рамка се засноваше врз признавањето на неопходноста од интеркултурното образование. Потоа, во 1983 во конференцијата во Даблин, европските министри за образование, едногласно ја усвоија резолуцијата за образованието на децата на мигрантите, во која се подвлече важноста на интеркултурната димензија во образованието. Во следната година, се усвои препораката за образованието на наставниците, заснована на интеркултурната комуникација. Од средината на 80-те, Советот на Европа започна со промовирањето на многубројни проекти за образованието, кои повеќе не се гледаат како мултикултурни или трансккултурни, туку како интеркултурни (Rey, 1986, според Portera, 2008).

Денес, концептите на интеркултурното образование и интеркултурната педагогија се сметаат за најсоодветниот одговор на новата глобализациска ситуација на сè поголемото обединување на јазиците, религиите, културните однесувања и начините на размислување. Промената во педагошката парадигма може да се гледа како револуционерен затоа што таа ја овозможи замената на образовните стратегии кои порано имаа кемпензациски карактер, како на пример „Ausländerpädagogik“, кои миграцијата и проширувањето на мултикултурниот простор го гледаа само од еден агол на опсервација, односно како фактор на ризик. Последиците на овие фактори на ризик, без интервенцијата на адекватаната педагогија, може да води во физички, психолошки или психосоматски непријатности (Race, 2015). За првпат, во рамките на земјите членки на Европската Унија, образованието на децата со имигрантско потекло може да се спроведе под претпоставката на динамичниот карактер на индивидуалните култури и нивните односни идентитети. За првпат во историјата на педагогијата, децата на имигрантите не се сметаат повеќе како „проблем“ или „опасност“, туку како ресурс. Официјално, се призна можноста на

¹⁶ Council of Europe. Rec(84)18 25/9/1984 on the training of teachers in education for intercultural understanding, notably in a context of migration. <https://rm.coe.int/09000016804eced9> (18.05.2020)

збогатувањето и личниот и општествениот развој, што произлегува од обединувањето на луѓето со различно етничко, културно и верско потекло.

Потребата на воведувањето на новиот пристап на интеграцијата на имигрантските групи, како и сè поголемата присутност на различноста на населението на европските земји, јасно е опишана во Белата книга на Советот на Европа (The White Paper on Intercultural Dialogue, 2008), во која интеркултурниот дијалог експлицитно се наведува како единствено решение кој го надминува моделот на мултикултурата при што наведениот феномен е дефиниран како отворена и достоинствена размена на мислења помеѓу поединците, групите од различно етничко, културно, верско и јазично потекло и наследство преку заедничкото разбирање и почитување. Токму преку патот на интеркултурниот дијалог се промовираат човековите права, демократијата и владеењето на правото, односно вредностите кои создаваат предуслови за градењето на инклузивното општество.

Белата книга за интеркултурниот дијалог (2008) е документ поддржан од 47 членки на Советот на Европа со цел на развивањето на нов пристап во управувањето со интеркултурната различност, почитувајќи ги фундаменталните права на човекот, заедничкото наследство и почитувањето на достоинството на секоја личност. Во документот се опишува и објаснува интеркултурниот дијалог како алатка во изградбата на европскиот идентитет, кој во исто време треба да ги спречи етничките, верските, јазичните и културните поделби и на демократски начин да овозможи развој на инклузивно и отворено општество.

Сите движења кои го одредуваат интеркултурното образование во рамките на Европа, истовремено ги одредуваат и спецификите на одредена земја од каде потекнува авторот, односно движењето. Сепак, најшироката смисла на интеркултурната димензија во образованието лежи во европската димензија во образованието.

3.2. Културниот диверзитет на Македонија

Македонија е типично мултикултурно општество. Според податоците од пописот на населението извршен во далечната 2002¹⁷, „вкупното население на Република Македонија според изјаснувањето за националната припадност“ (STATE STATISTICAL OFFICE (2005. стр. 34) е следново: Македонци (1 297 981); Албанци (509 083); Турци (77 959); Роми (53 879); Власи (9 695); Срби (35 939); Бошњаци (17 018) и останати (20 993). Приближно иста е и распределбата на населението според мајчиниот јазик¹⁸ каде освен македонскиот јазик, во графите се забележуваат и албанскиот, турскиот, ромскиот, српскиот, влашкиот, босанскиот јазик и останати. Вкупното население на Република Македонија според изјаснувањето на вероисповедта¹⁹ ја има оваа структура: православни (1 310 134), муслимани (674 015), католици (7 008), протестанти (520) и останати (30 820). Самата етничка структура на населението и неговата територијална распространетост упатува на нужноста од соживот и културна интеракција меѓу различните етнички и културни групи.

Со оглед на тоа дека во Македонија не е извршен попис на населението од 2002 година, разни странски извори даваат проценки од нивни извори. Така, според веб-страната која ги користи официјалните податоци од Обединетите Нации – Worldometer, „популацијата на Република Северна Македонија се проценува дека достигна 2 083 374 жители во средината на годината според проценките на ОН“²⁰.

Според веб-страницата на ЦИА (CIA), населението на Македонија се проценува дека изнесува 2 125 971 во месец јули, 2020 година. Според националната припадност, Македонците сочинуваат 64,2 % од населението, Албанците 25,2 %, Турците 3,9 %, Ромите 2,7 %, Србите 1,8 % и другите 2,2 %. Според јазикот, македонскиот јазик го користат 66,5 %, албанскиот јазик 25,1 %, турскиот 3,5 %, ромскиот 1,9 %, српскиот 1,2 % и други јазици (вклучувајќи ги и

¹⁷ STATE STATISTICAL OFFICE (2005). Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Macedonia, 2002. http://www.stat.gov.mk/PrikaziPoslednaPublikacija_en.aspx?id=54.
<http://www.stat.gov.mk/Publikacii/knigaXIII.pdf>. стр. 34

¹⁸ STATE STATISTICAL OFFICE (2005). Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Macedonia, 2002. <http://www.stat.gov.mk/Publikacii/knigaX.pdf>. стр. 197

¹⁹ ибид. стр. 334

²⁰ Worldometer. <https://www.worldometers.info/world-population/macedonia-population/> (12.07.2020)

ароманскиот (влашкиот) и босанскиот) 1,8 %. Според религијата, православните сочинуваат 64,8 % од населението, муслиманите 33,3%, другите христијани 0,4%, и други и неопределени 1,5 %.²¹

Во официјалната веб-страница на Европската Унија се изнесени официјалните податоци на населението по национална припадност според пописот во 2002 година. Тоа што може да се забележи е податокот за верската припадност заклучно со 2010 година. „Дистрибуцијата на верските групи е следната: Православни христијани – Македонската православна црква 1 300 000 или 61,6 %; ислам – 771 672 или 36,6 %; католицизам – 8 229 или 0,4 %“.²²

Во табела 2 се прикажани податоци на Државниот завод за статистика за дистрибуцијата на ученици од основните училишта според јазикот на кој се изведува наставата во учебната 2019/2020 година.

Табела 2. Редовни основни училишта според јазикот на кој се изведува наставата, 2019/2020

Table 2. Regular primary schools by instruction language, 2019/2020

T-02: Редовни основни училишта според јазикот на кој се изведува наставата - крај на учебната 2019/2020 година
T-02: Shkollat fillore të rregullta sipas gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi - fundi i vitit shkollor 2019/2020

	Училишта ¹⁾ Shkolla-t ¹⁾	Паралелки Paralelet	Ученици Nxënës		Ученици кои завршиле училиште Nxënës të cilët kanë përfunduar shkollimin	Наставници Arsimtarë			Gjithsej
			вкупно gjithsej	ученички nxënëse		вкупно gjithsej	со полно работно време me fond të plotë		
							сè gjithsej	од тоа на определено време nga to në kohë të caktuar	
Вкупно	979	10 911	186 706	90 670	19 327	18 778	16 051	2 089	Gjithsej
Од тоа на									Nga to në:
Македонски	716	7 009	119 088	57 936	12 390	11 968	9 997	1 044	Gj.maqedone
Албански	291	3 474	60 473	29 257	6 367	6 039	5 449	889	Gj.shqipe
Турски	63	392	6 754	3 293	531	691	536	150	Gj. turke
Српски	5	18	138	66	13	42	40	5	Gj. serbe
Босански	2	18	253	118	26	38	29	1	Gj.boshnjake

¹⁾ Бројот на училиштата според наставниот јазик не го дава податокот во „вкупно“ поради двојазичноста и тријазичноста на одреден број училишта.

²⁾ Numri i shkollave sipas gjuhës në të cilën zhvillohet mësimi nuk e jep numrin "gjithsej" për shkak të dvjgjuhësisë dhe trejgjuhësisë të një numri të shkollave.

²¹ The world factbook. <https://www.cia.gov/library/publications/resources/the-world-factbook/geos/mk.html> (12.07.2020)

²² Eurydice. https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/republic-north-macedonia/population-demographic-situation-languages-and-religions_en (12.07.2020)

Во документот насловен „Основни и средни училишта на крајот на учебната 2019/2020 година“²³ чиј дел е прикажан во табелата бр. 2 се наведува дека според јазикот на кој се изведува наставата, вкупниот број на ученици кои учат на македонски јазик е 119 088 (63,78 %), на албански јазик 60 473 (32,38 %), на турски јазик 6 754 (3,61 %), на босански јазик 253 (0,13%) и на српски јазик 138 (0,07 %) ученици.

Од погоре наведените податоци можеме да заклучиме дека културниот диверзитет е главна карактеристика на општеството на Македонија. Нема сомнение дека ваквата културно различна структура на населението доведува до разни предизвици од секаква природа. Еден од нив е прашањето на двојазичноста или повеќејазичноста во образованието. Друг предизвик би бил обидот за меѓуетничка интеграција во образованието кој е веќе надминат концепт во рамките на европските образовни практики. Секако дека меѓу најтешките за решавање, засега изгледа проблемот на инклузијата на ромската заедница во редовниот образовен систем.

3.3. Мултикултурното училиште – моделот на Македонија

Една од најважните улоги во воспитанието, а најважна во образованието на детето, му припаѓа на училиштето. Училиштето е огледало на мултирелигиските и мултиетничките општества. “Со оглед на фактот дека училиштето е општествена творба која ги исполнува социјалните задачи на општеството, а училишната структура претставува инструмент за општествено регулирано воспитание и образование“ (Петровска, 2010, стр. 14), тоа може да стане поле на конфликти или простор за помирување на младите од различни култури и религии. Структурата на мултикултурното училиште во Македонија е речиси уникатен модел. Во средините со мултиетничко население имаме основни училишта кои во основа се мултиетнички, но во суштина тие функционираат како билингвални, па дури и како трилингвални, при што конвенционалната дефиниција на интеркултурното образование се доведува под прашање.

²³ Државен завод за статистика. Основни и средни училишта на крајот на учебната 2019/2020 година. https://www.stat.gov.mk/pdf/2021/2.1.20.06_al.pdf?fbclid=IwAR1so1TOiqQbCV_ZLVDb8kes8ZcZfUDHJ2e_VI-d1GPkzTJt47U1ICCiauM. стр. 3. (23.03.2021)

Во средното образование имаме друг феномен, на моноетнички училишта во мултиетнички средини, на пр., во Тетово средношколците Албанци од гимназијата „Кирил Пејчиновиќ“ учат во зградата на гимназијата, додека средношколците Македонци од истата гимназија учат во зградата на поранешното медицинско училиште. Вакви случаи имаме и во најмалку три поголеми градови во земјата, во Скопје, Струга и Куманово. Овој факт го наметнува прашањето дали во Македонија се оди кон интеркултурно образование или кон лесно решавање и замаглување на интеркултурните предизвици?

Од друга страна, меѓу главните задачи на училиштето е промовирањето на интеркултурното воспитание и образование кое ќе резултира со признавање на разликите и нивните вредности, но и сфаќањето на светот. Училиштето би требало да ги има предвид и општите и специфичните елементи на културата и да ја истакне важноста на интеракциските процеси, а училишното образование да придонесе за објективното вреднување на настаните и признавањето на придонесот на секоја цивилизација, промовирањето на позитивното и динамичното соочување меѓу различните култури и унапредувањето на конструктивниот соживот во мултикултурното опкружување (Gundara, 2000). Со оглед на тоа дека училиштата се стремат да бидат што повеќе автономни, треба да се има јасна училишна политика а примената на интеркултурното образование треба да стане неопходност и поради демографските промени. Во меѓувреме, тоа не може да се издвои од другите текови како што се примената на ИКТ, граѓанското образование, контролата на квалитетот на образованието. Интеркултурниот пристап подразбира доживување на културните карактеристики преку образованието за правата на човекот и демократските вредности. Сето тоа е можно со воведувањето на нови начини во изработката на курикулумот како и во изведувањето на наставата.

Во Република Македонија интеркултурното образование не е интегрален дел на официјалниот национален курикулум и може да се зборува само за минимално вклучување во училишната пракса. Одделни содржини, концепти или теми на различните малцински култури се додаваат на училишната програма така да неговата постоечка структура останува иста. Таквото вклучување на содржини од малцинските култури често има скромна и

фолклорна димензија. Училиштето во својот план на работа или наставните материјали воведува мали интервенции кои често се поврзуваат исклучиво за видливите но површните специфичности на малцинските култури. Тие се најчесто оние специфичности кои се засновани на претераната генерализација.

Запознавањето на другите култури и учењето за светските култури, религии и традиции е вклучено во курикулумот како дел од училишните предмети како што се: Мајчин јазик и литература, Географија, Историја, странскиот јазик, Музичка и Ликовна култура. Сепак, треба да се има предвид дека културолошките теми воглавно се обработуваат на когнитивното ниво и дека развојот на интеркултурните компетенции е занемарен што значи дека не се посветува скоро никакво внимание на усвојувањето на вештините и ставовите потребни за успешна интеркултурна комуникација.

Организирањето на настава на мајчин јазик и можноста во училиштето да се учи јазикот на друга немнозинска заедница претставуваат значајни претпоставки на интеркултурното разбирање и остварувањето на човековите права на малцинските групи. Појавите на изолатија и на самоизолација на младите од различни етнички групи сепак се присутни во многу мултикултурни средини и во самата училишна средина, а не само надвор од неа. Потребно е, пред сè образовниот систем, локалната заедница и општеството во целина да се ангажираат да се препознае билингвизмот или повеќејазичноста како посакувана и престижна способност во повеќенационалните средини, како компетенција која ги зголемува шансите во општеството. Веруваме дека во такви услови учењето на јазикот на локалната средина би било добро прифатено на часот, во училиштето и надвор од него.

Петровски (2013) наведува дека „билингвалност значи двете етнички заедници во етнички хетерогениот регион без разлика која е мнозинска, а која малцинска... да ги говорат и двата јазика (стр. 32). Аналогно на тоа, објаснува авторот, „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“ (Петровски, 2013, стр. 32). Што се однесува до образовната практика во училиштето во Македонија “не постои билингвалност туку диглосија што значи дека едната група ги познава и двата јазика а другата само својот“ (ибид). Различни истражувања покажуваат дека припадниците на сите етнички заедници го познаваат и македонскиот јазик “додека припадниците на македонската заедница, со мал исклучок, го познаваат само сопствениот јазик што во принцип значи дека една заедница ги познава двата јазика, а другата само својот“ (Петровски, 2013, стр. 32).

Анализата на состојбата во Стратегијата за развој на концептот за едно општество и интеркултурализмот (2019) покажа „тренд на намалување и на повеќејазичните училишта, како и на бројот на учениците од сите наставни јазични кои учат во повеќејазични училишта на сметка на еднојазичните училишта... и дека повеќето ученици учат во еднојазични училишта, и како резултат на тоа, немаат можности за меѓусебна интеракција. Дури и учениците од различни наставни јазични во повеќејазичните училишта немаат загарантирана можност за контакт со оглед на тоа што учат во различни згради, во различни делови од иста зграда или во различни смени“²⁴. Освен тоа, во Стратегијата се наведува дека „само 19 % од вкупниот број училишта во државата се двојазични, а 4,75 % се тројазични“²⁵ додека „од учениците што учат на македонски наставен јазик само 21 % учат во двојазични или тријазични училишта, а од учениците што учат на албански наставен јазик, помалку од половината (47,6 %) од учениците учат во повеќејазични училишта“.²⁶ Во анализата се укажува на сегрегацијата како еден важен аспект во образовниот систем која е „резултат на напорите за избегнување на конфликтите помеѓу учениците што учат на различни наставни јазични, а од друга страна тоа резултирало во зајакнување на стереотипите и предрасудите кон етнички „другите““.²⁷

²⁴ Стратегија за развој на концептот за едно општество и интеркултурализмот. сс. 12–13

²⁵ ibid

²⁶ ibid

²⁷ ibid

Во студијата за мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието²⁸ прегледот на состојбите покажа дека владините програми и правната рамка промовираат меѓуетничка комуникација но сепак со одредбите се забранува дискриминацијата и дека најпроблематични се тековните наставни програми по предметот Историја, кои иако нудат содржини за „другите“, не поставуваат експлицитни наставни цели преку кои би се обезбедило задолжително изучување на овие содржини, овозможувајќи изучувањето на историјата и културата на другите етнички заедници да зависи исклучиво од волјата на наставникот.

Анализата на учебниците во Студијата²⁹ укажува дека учебниците стимулираат етноцентризам наместо да даваат основа за градење граѓански и/или национален идентитет. Јазичната поделба во основните училишта води и кон етничка поделба. Дел од учениците Македонци може да имаат припадници на другите етнички групи како соученици бидејќи некои припадници од другите етнички заедници, што не се Албанци, учат на македонски наставен јазик. Во добар дел од основните училишта со повеќе наставни јазици, воннаставните активности се организираат одделно, според јазикот на наставата. Има и училишта кои поделбата според јазикот на настава ја вовеле во последните 5 – 10 години.

Резултатите добиени со истражување на иницијалната состојба во поглед на индикаторите на Училиште по мерка на детето за димензијата мултикултурализам укажуваат на тоа дека „наставните содржини им нудат многу поголеми можности на учениците од паралелките со настава на албански и турски јазик да учат за културата, традицијата и историјата на македонскиот народ“ и дека „наставните содржини наменети за учениците кои ја следат наставата на македонски јазик нудат многу помали можности да се учи за културата, традицијата и историјата на другите етнички заедници“.³⁰

Имајќи предвид дека интеркултурата и добрите меѓуетнички односи се важни карактеристики на квалитетното образование кое освен другото, води и

²⁸ Канцеларија на УНИЦЕФ (2009). *Мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието*, Скопје, http://www.unicef.org/tfyr-macedonia/New_MKVersionsm2.pdf (21.9.2017)

²⁹ *ibid*

³⁰ Училиште по мерка на детето. <http://www.umd.gov.mk/istrazuvanje.aspx> (21.9.2017)

до подобрување на резултатите на учениците во сите сите полиња на училишните активности, но и во животот, во наредната фаза на образовните реформи, елементите и придобивките на интеркултурното образование, треба особено да се нагласат. Ова е во согласност со примената на програмата Училиште по мерка на детето (УМД)³¹ во рамки на реформите на национално ниво, како пристап базиран на правата на детето што се однесува на сите аспекти на образованието и нивниот придонес кон севкупниот детски развој.

Кога се зборува за интеркултурната реформа на курикулумот треба да се истакне дека не е доволно само „набљудувањето“ на културите, лекциите и воннаставните активности чија цел е познавањето на културните специфичности на некоја заедница, туку е неопходно вклучувањето во конструктивен дијалог меѓу културите и учеството во тој дијалог. Како што е дефинирано во теоретскиот дел, остварената интеркултура значи да се биде со другите, а не само покрај нив. Присутството на интеркултурна перспектива треба да се обезбеди во сите училишни активности, во различните предмети, воннаставните активности, во самото училиште и во нејзиното опкружување. За да се постигне тоа и наставниците да имаат можност да создаваат различни прилики за интеркултурно учење, потребно е курикулумот да биде поставен како мрежа на добро дефинирани цели на наставата и очекуваните резултати на учењето.

Сите овие наброени проблеми се предмет на интеркултурното образование. Според анализата и дефиницијата на интеркултурното образование, со нејзината етничка и културна структура и со правниот потенцијал што го дава законодавецот, Македонија нема ниту една причина да не го имплементира овој напреден концепт во образованието, но и во општеството.

3.4. Интеркултурното образование во правната регулатива

Образованието на сите граѓани на Македонија под еднакви услови е гарантирано со устав. Ваквиот пристап е парадигмата на интеркултурното

³¹ Националната УМД програма опфаќа стандарди за шест димензии: 1) инклузија; 2) ефективност; 3) здравје, безбедност и сигурност; 4) родова сензитивност; 5) партиципација и 6) мултикултурализам и права на децата. Овие стандарди беа развиени во 2006 и послужија како основа за реформа на основното образование.

образование во правната регулатива. Иако во образовните кругови се води дебата дали и во кое ниво е достижно еднаквото и под еднакви услови образование, правната регулатива е регулирана на начин барем теоретски да ги исполни критериумите на Европската Унија, како стандард поставен во процесот на преговорите за полноправно членство.

За демократскиот развој на Македонија како повеќенационална и мултикултурна заедница, важно е младите да го препознаваат квалитетот на животот во општество во кое живеат припадници на различни култури и неговите предности. Приближувањето на Македонија кон Европската Унија како заедница на мноштво на култури, јазици и народи и феноменот на глобализацијата ја истакнуваат интеркултурата како еден од водечките принципи на образованието. За интеркултурното образование се одговорни сите сегменти на општеството, различни државни институции, организации, политички фактори и медиумите.

Училиштето е еден од најподобните средини во кое може да се равие интеркултурната компетентност, способноста да се препознаваат и користат културните разлики како еден од ресурсите за учење (Ball, Maguire & Braun, 2012). Концептот на интеркултурното образование треба да се однесува на сите нивоа на образовниот систем и на сите негови аспекти: правната регулатива, училишната програма и учебниците, поддршката и супервизијата на образованието, училишната пракса, етосот и образованието на наставникот.

Во Македонија постојат правни претпоставки кои можат да бидат подлога за интеркултурното образование. Тие претпоставки се дадени во меѓународните инструменти посебно во оние од ЕУ и во националното законодавство. Сепак, нашиот образовен систем не обезбедува интеркултурни компетенции и дијалог меѓу различните етнички групи и култури, туку може да се каже дека тој се сведува на обезбедување на образование за сите етнички заедници на мајчин јазик.

Најважните правни акти и документи кои го регулираат прашањето на интеркултурното образование во Македонија се: Уставот на Република

Македонија³²; Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005 – 2015 година (2006)³³; Сеопфатната стратегија за образованието за 2016 – 2020 и Акцискиот план³⁴; Законот за основно образование (2008)³⁵; Стратегија за развој на концептот за едно општество и интеркултурализмот³⁶; Сеопфатната стратегија за образованието 2018 – 2025³⁷.

Уставот на Република Македонија – во член 9 се наведува дека „граѓаните на Република Македонија се еднакви во слободите и правата независно од полот, расата, бојата на кожата, националното и социјалното потекло, политичкото и верското уверување; имотната и општествената положба. Граѓаните пред Уставот и законите се еднакви.“³⁸ Во член 44 на уставот се истакнува дека „секој има право на образование. Образованието е достапно на секого под еднакви услови.“³⁹ Сепак, најрелевантен за интеркултурниот контекст донекаде се покажува членот 48 во кој гласи: „Припадниците на националностите имаат право слободно да ги изразуваат, негуваат и развиваат својот идентитет и националните особености. Републиката 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

³² Устав на Република Македонија. <https://www.sobranie.mk/content/Odluki%20USTAV/UstavSRSM.pdf>

³³ Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 година (2006). Скопје: МОН. <http://fvm.ukim.edu.mk/documents/Nacionalna-programa-za-razvoj-na-obrazovanieto-vo-Republika-Makedonija-2005-2015.pdf>.

³⁴ Сеопфатната стратегија за образованието за 2016 – 2020 и Акцискиот план.

<http://mon.gov.mk/images/PRVA-Rabotna-Verzija-na-Strategija-za-obrazovanie-MK.pdf>.

³⁵ Закон за средното образование (2002) (пречистен текст). *Службен весник на РМ*, бр. 52.

³⁶ Стратегија за развој на концептот за едно општество и интеркултурализмот.

<https://www.nvosorabotka.gov.mk/sites/default/files/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D1%80%D1%82-%D0%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B0%20%D0%95%D0%B4%D0%BD%D0%BE%20%D0%9E%D0%BF%D1%88%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE-%D0%BC%D0%B0%D0%BA.pdf>

³⁷ Сеопфатната стратегија за образованието 2018 – 2025.

https://www.na.org.mk/tl_files/docs/eplu/2018/eksperti/2/Strategija_za_obrazovanie2018-2025_finalna_verzija.pdf

³⁸ Устав на Република Македонија – член 9.

<https://www.sobranie.mk/content/Odluki%20USTAV/UstavSRSM.pdf> (21.05.2020)

³⁹ Устав на Република Македонија – член 44.

<https://www.sobranie.mk/content/Odluki%20USTAV/UstavSRSM.pdf> (21.05.2020)

основното и средното образование на начин утврден со закон.“⁴⁰ Од наведеното може да се заклучи дека Уставот нема ограничувачки одреби за култивирање на идентитетот кој е темел на интеркултурата. Според тоа, тој како највисок правен акт е првата и најважната претпоставка за остварувањето на интеркултурата и интеркултурното образование а во негови рамки и развојот на интеркултурните компетенции на наставникот.

Законот за основното образование, во член 3 ги поставува целите на основното воспитание и образование: „...развивање на писменоста и способностите на учениците за разбирање, информирање и изразување, покрај на македонски јазик и неговото кирилско писмо, и на јазик и писмо на припадниците на заедниците кои зборуваат јазик различен од македонскиот јазик; - воспитување за меѓусебна толеранција, соработка, почитување на различноста, основните човекови слободи и права, - развивање свест кај учениците за припадност на Република Македонија и негување на сопствениот национален и културен идентитет, - воспитување за општи културни и цивилизациски вредности кои произлегуваат од светските традиции, - усвојување општи и применливи знаења кои овозможуваат самостојно креативно дејствување во општествената и природната околина и развивање способности за расудување и за изразување во уметноста и културните традиции...“⁴¹. Овие цели се многу добра основа за иницирање на промени во образовниот систем во контекст на интеркултурното образование кое подразбира интеракција и заедничко живеење, а не само право на образование и изразување.

Во Националната програма за развој на образованието во периодот 2005 – 2015⁴² се инсистира на промоција на културниот идентитет во мултикултурен контекст: „Министерството за образование и наука ќе креира образование кое во својот фокус ќе го има поединецот, неговиот непречен развој, развојот на неговиот индивидуален и културен идентитет, дефиниран во амбиент на

⁴⁰ Устав на Република Македонија – член 48.

<https://www.sobranie.mk/content/Odluki%20USTAV/UstavSRSM.pdf> (21.05.2020)

⁴¹ Закон за основното образование на РМ – член 3.

<http://www.sonk.org.mk/documents/Zakon%20za%20osnovno%20obrazovanie.pdf>

⁴² Министерство за образование и наука, 2004. *Национална програма за развој на образованието 2005-2015.*

мултикултурно опкружување и ситуиран во глобалниот национален и наднационален контекст.⁴³ Една од целите и задачите на образованието во периодот 2005 – 2015 е развој на личноста преку „запознавање, разбирање и почитување на туѓите култури на национално и интернационално рамниште...“⁴⁴

Во Стратегијата за образованието за 2018 – 2025 и Акцискиот план како цел и задача се поставуваат „обезбедувањето на сеопфатно, инклузивно и интегрирано образование насочено кон „ученикот“, со современи програми што овозможуваат идните генерации да се стекнат со знаења, вештини и компетенции согласно потребите на демократското мултикултурно општество, пазарот на трудот и новите предизвици во глобалниот научно-технолошки амбиент“⁴⁵ и „прифаќањето на мултикултурализмот, меѓуетничката интеграција, почитувањето на различностите и демократските вредности“.⁴⁶

Двата документа во нивната суштина го содржат елементот на декларативниот пристап кон вредностите карактеристични за интеркултурата. Иако немаат конкретно поставени цели на практична имплементација на интеркултурното образование, и овие документи се бројат во клучните претпоставки за развој на интеркултурното образование во образовниот систем на Македонија.

Првиот сериозен обид за навлегување во проблематиката на интеркултурното образование и интеркултурните компетенции на наставникот во официјалните документи е Концепцијата за интеркултурно образование изработена од група автори (Крстеска-Папиќ et al., 2015) под покровителство на Министерството за Образование и Наука на Република Македонија. „Визија на Концепцијата е создавање воспитно-образовен амбиент во кој ќе се негуваат интеркултурни односи и интеграциски процеси и во кој ќе се промовираат културните различности и нивното премостување во поширок општествен мултиетнички и мултикултурен контекст. Концепцијата има мисија за унапредување на уставно и законски гарантираните права за еднакво образование на сите, за негување на сопствениот национален и културен

⁴³ ибид

⁴⁴ ибид

⁴⁵ СТРАТЕГИЈАТА ЗА ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА 2018-2025 ГОДИНА и Акцискиот план.

[http://mon.gov.mk/download/?f=strategija-za-obrazovaniето-2018-2025.docx\(02.05.2020\)](http://mon.gov.mk/download/?f=strategija-za-obrazovaniето-2018-2025.docx(02.05.2020))

⁴⁶ ибид

идентитет, како и за прифаќање и за почитување на различностите, преку содржини и активности кои ја промовираат интеркултурната димензија во воспитно-образовниот процес“ (Крстеска-Папиќ et al., 2015, стр. 4).

Концепцијата ги анализира теоретските аспекти на интеркултурното образование и преку неговите принципи ја дефинира целта и задачите но и дидактичко-методичките аспекти на интеркултурното образование на ниво на препораки. Интересно е да се истакне дека Концепцијата прави обид да ги одреди интеркултурните компетенции на наставникот со препорака дека „теоретската и практичната обука би се одвивала во дво/тријазично опкружување во тек на подолг временски период“ (ибид, стр. 40).

Најважниот дел на Концепцијата се однесува на практичната имплементација на овој стратешки документ со рок на реализација до 2021 година, и се однесува на:

1. наставните планови и програми, како и во учебниците;
2. компетенциите за интеркултурно образование на воспитно-образовниот кадар;
3. воннаставните активности;
4. амбиентот во воспитно-образовните институции;
5. односите на воспитно-образовните институции со пошироката заедница (ибид, стр. 48).

Последниот и најважниот документ кој е предмет на ова анализа се однесува на интеркултурното образование и на интеркултурните компетенции на наставникот во Република Македонија е неофицијалната драфт-верзија на Стратегијата за развој на концептот за едно општество и интеркултурализмот.⁴⁷ Ваков документ се подготвува за првпат во Македонија и како што се наведува во нацрт верзијата на Стратегијата. „Овој документ треба да иницира активности и да ги зајакне процесите на комуникација и соработка меѓу заедниците во насока на создавање на општество во кое секој ќе се чувствува како припадник на „едно општество“ со главна цел „од поделено да се

⁴⁷ На 93-тата седница, одржана на 08.10.2018 година, Владата на Република Македонија ја усвои информацијата за потребата од изработка на Национална стратегија за развој на концептот за едно општество и интеркултурализам.

промовираме во општество кое е и фер и правично и ги прави граѓаните поеднакви и порамноправни⁴⁸. Најважниот дел на овој документ се однесува на три клучни приоритети и цели во областа на образованието, и тоа:

1. Обезбедување интеракција меѓу учениците од сите различности и различните етнички заедници и различните наставни јазици во основното и средното образование.
2. Унапредување на учењето на јазикот на „другиот“;
3. Зајакнување на елементите на интеркултуралноста во наставните содржини.

Првиот приоритет според (нацрт) Стратегијата би требало да се спроведе преку цели како што се: „Организираны заеднички воннаставни активности во училиштата; Организираны заеднички наставни активности по најмалку два различни предмети во училиштата; Зголемување на меѓусебната соработка помеѓу различни општински/државни училишта; Зголемена соработка на наставниците од различни наставни јазици; Зголемена соработка на релација училиште – родители – ученици.“⁴⁹

Вториот приоритет ги поставува следните цели: „Подобрено ниво на познавање на македонскиот јазик меѓу учениците кои посетуваат настава на јазик различен од македонскиот; Учениците што учат на македонски јазик се оспособени за основна комуникација на јазикот на други етнички заедници.“⁵⁰

Третиот приоритет би се реализирал преку поставените цели како: „Ревидирани учебници во насока на запознавање со културата на „другите“ и намалување на предрасудите; Воведени нови проектни активности за културата и традицијата на сите заедници.“⁵¹

⁴⁸ Стратегија за развој на концептот за едно општество и интеркултурализмот. НАЦРТ ВЕРЗИЈА – ЗА ДИСКУСИЈА.

<https://www.nvosorabotka.gov.mk/sites/default/files/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D1%80%D1%82-%20%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B0%20%D0%95%D0%B4%D0%BD%D0%BE%20%D0%9E%D0%BF%D1%88%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE-%D0%BC%D0%B0%D0%BA.pdf>

⁴⁹ ибид. стр. 18

⁵⁰ ибид. стр. 18

⁵¹ ибид. стр. 18

Кратката анализа на регулативата и најважните документи покажува дека постојат правни и концептуални претпоставки за воведување на интеркултурата како училишен концепт на воспитание и образование. Тоа се однесува пред сè на креирање на прецизна правна регулатива и реформа на курикулумот на начин тој да обезбеди интеркултурни содржини во наставните предмети, учебниците и другите наставни ресурси и професионален развој на наставниците во подрачјето на интеркултурното образование со цел стекнување на неопходните интеркултурни компетенции за работа во културно хетерогени училишта и училници.

4. РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Неколку истражувања во светот во подрачјето на интеркултурата, ориентирани во истражувањето на проблематиката на интеркултурната компетентност, го зацврстиле придонесот за дефинирањето на поимите на интеркултурната осетливост и интеркултурната компетенција, одредувањето на основните димензии на интеркултурната компетенција, утврдувањето на основните индикатори на интеркултурната компетенција (Wiseman, Hammer, & Nishida, 1989; Kim, 1991; Taylor, 1994) и развивањето на моделот на стекнувањето на интеркултурната компетенција (Benett, 2009). Како што фокусот и целта на истражувањата за интеркултурната компетенција се прошириле, така и пристапите кон нејзиното опишување и проценка еволуирале, од кратки испитувања на ставовите и личноста до покомплексни бихејвиорални самопроценувања, мерења на перформансот, портфолиото и други. Во исто време, скоро дваесет години подоцна Рубен (1989) ја прогласи „потребата за концептуална јасност“ (стр. 234), едно мноштво на рамки и пристапи за дефинирање и проценка на интеркултурната компетенција кој опстојува и денес.

Olson и Kroeger (2001) го пилотираа нивното истражување со професори и членови на Универзитетот Њу Џерси Сити и открија дека 69 % се самопроцениле со 4 или 5 на скалата за стадиумот 4, прифаќањето. Понатаму, 44 % се самопроцениле со 4 или 5 на стадиумот 5, адаптацијата, додека 17 % се самопроцениле со 4 или 5 на скалата за стадиумот 6, интеграцијата. Ниту

еден од испитанците не се самопроцени високо во скалата за стадиумите 1 и 2, негирањето односно одбраната, и само 10 % се самопроценија високо на стадиумот 3, минимизирањето. Olson и Kroeger понудија два објаснувања за овие резултати. Првото, професорите и членовите на Универзитетот Њу Џерси Сити живеат во културно разновидно и градско подрачје. Второ, само 10 % од 500 членови на факултетот се одзвале на испитувањето. Авторите тврдат дека личности во стадиум на негирање и одбрана можно е да не сакаат да го пополнат и испратат назад таквиот прашалник, со што ќе се намалат бројките за понискиот крај на скалата.

Прегледот на литературата покажува значајна присутност на емпириски истражувања за интеркултурната компетенција, особено по 2000 година (Olson & Kroeger, 2001; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003; Penbek, Şahin & Cerit, 2012; Yuen, 2010; Rissanen, Kuusisto & Kuusisto, 2016; Wang & Zhou, 2016). Истражувањата кои се занимаваат со интеркултурната компетенција може да се поделат во три групи. Првата група ја сочинуваат истражувањата кои ја испитуваат поврзаноста на некој феномен (искуството на образование надвор) со нивото на интеркултурната компетенција кај студентите и наставниците (Anderson, Hubbard, Lawton & Rexeisen, 2006; Penbek, Şahin & Cerit, 2012; Rissanen, Kuusisto & Kuusisto, 2016). Втората група ја сочинуваат истражувања кои испитуваат дали студентите и наставниците се интеркултурно компетентни (Chen & Starosta, 2000; Olson & Kroeger, 2001; Yuen, 2010; Polat & Ogay Barka, 2014) а третата група ја сочинуваат истражувањата кои ги испитуваат студентите и наставниците во врска со посакуваните компетенции на наставниците во интеркултурното образование (Fantini, 2009; DeJaeghere & Cao, 2009; Cushner, 2007; Bedeković, 2015). Парадигмата на нашето истражување спаѓа во втората група на истражувања – оние кои испитуваат дали наставниците се интеркултурно компетентни.

Авторите Anderson, Hubbard, Lawton и Rexeisen (2006) во нивното истражување ја испитаа интеркултурната компетенција на студентите по четиринеделното учество во семинари во Ирска и Англија. Резултатите покажаа дека нивното учество во меѓународните образовни програми има позитивно влијание на промената на интеркултурната компетенција на студентите. Истражувањето спроведено во Турција со учество на 226 студенти

од два универзитета имаше цел да се испита поврзаноста на меѓународното образовно искуство со поголемото ниво на интеркултурна компетенција. Резултатите на истражувањето покажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу студентите во однос на нивното меѓународно образовно искуство, при што оние студенти кои имаат такво искуство покажуваат поголемо ниво на интеркултурна компетенција од оние кои го немаат тоа искуство (Penbek, Şahin & Cerit, 2012).

Со цел да го одредат нивото на интеркултурната компетенција на наставниците пред ангажман во училиште (студенти кои се спремаат за наставници) Polat и Oğay Barka (2014) извршија истражување со 185 идни наставници од Швајцарија и Турција. Резултатите покажаа дека нивоата на интеркултурната компетенција на идните наставници од Швајцарија и Турција се средни. Идните наставници се перцептираат најкомпетентни во димензијата на „културната емпатија“, проследена со „отвореноста (на умот)“, „социјалната иницијатива“, „флексибилноста“ и „емоционалната стабилност“. Според културата, резултатите покажаа дека идните наставници од Швајцарија имаа повисока интеркултурна компетенција од оние во Турција, додека таквата компетенција не покажа значајни разлики според полот и студиската програма.

Ретки се истражувањата кои се занимаваат со интеркултурната осетливост во образовниот контекст затоа што таа тема во главно се разгледува во сферата на бизнисот и дипломатијата. Меѓу тие истражувања е истражувањето спроведено во Хонг Конг (Yuen, 2010) во кое, врз основа на Инвентарот на интеркултурниот развој (Hammer, Bennett & Wiseman, 2003) е испитувана интеркултурната осетливост на наставниците во девет основни училишта. Резултатите утврдиле дека наставниците од шесте училишта во просек имале скорови кои ги сместуваат на стадиумот на негирањето и поларизацијата, додека наставниците наставниците од другите три училишта во просек имале скорови карактеристични за стадиумот на минимизирањето. Според истражувањето, многу мал дел го достигна некоја од етнорелативистичките стадиуми на интеркултурната осетливост. Повисоки скорови на Инвентарот на интеркултурниот развој имале наставниците од училиштата во кои ученичката популација е похетерогена и наставниците кои подолго престојувале во средина различна од својата. Но, интересен е

резултатот дека во однос на другите наставници, наставниците кои знаењето на странските јазици го процениле како високо, во поголема мера го прецениле нивото на развој на својата интеркултурна осетливост. Тој резултат укажува и на тоа дека познавањето на некои аспекти на одредени култури не мора да подразбира и развој на интеркултурната осетливост, доколку не се навлезе во подлабоките аспекти на различноста (Yuen, 2010).

Истражувањата од студиите сугерираат дека денешните наставници можно е да ја немаат потребната склоност на бидување на ефективни интеркултурни воспитувачи или други способности за да ги водат младите во развојот на интеркултурните способности.

Истражувањето на Mahon (2006) на 155 наставници од средниот запад на Америка ги стави сите во стадиумот на минимизирањето или подолу – сите во етноцентричната страна на скалата. Слично и истражувањето на Grossman и Yuen (2006) на 107 наставници во училишта во Хонг Конг покажа дека 55 % од нив се наоѓаат во стадиумот на негирањето или одбраната и 43 % во стадиумот на минимизирањето, а само 2 % во фазата на прифаќањето и адаптацијата. Ситуацијата се комплицира од фактот што наставниците имаат тенденција на преценување на нивната интеркултурна сензитивност. Наставниците изјавуваат дека ги третираат сите ученици подеднакво, без разлика на бојата или различноста, што според Mahon (2006) е токму таа способност која наставниците треба да ја развијат. Верувањето дека тоа го прават добро го прави уште потешко напредувањето во една по етнорелативна фаза.

Студијата на Parrañihel (2004) откри дека иако поминаа еден курс за мултикултурното образование и еден друг специфичен за потребите на учениците на англиски јазик, студентите кои се подготвуваат за наставници за раниот детски развој сè уште пројавуваа ниско ниво на интеркултурна осетливост. Врз основа на нејзината студија според моделот на развојот на интеркултурната осетливост, но не со апликација на ИИО (IDI), Parrañihel (2004) им побара на испитаниците да споредат како тие би изразиле згрижувачко однесување кон една ESL училница (англиски како втор јазик) во споредба со децата на иста возраст во една општа училница. Многу малку од 28 испитаници изјавија дека тие би се однесувале различно во нивните

интеракции или би демонстрирале некој показател дека ги разбираат, прифаќаат и ги почитуваат културните различности во овие две групи на студенти. како и сите кои се наоѓаат во стадиумот на минимизирањето, и тие покажаа дека би ги третирале сите деца подеднакво пружејќи им „прегратки и насмевки“ како доминантен начин на искажување грижа за сите.

Едно друго истражување од Straffon (2003) откри уште поголема нееднаквост меѓу нивоата на интеркултурна осетливост на студентите. Преку евалуација на нивоата на интеркултурната осетливост на 336 студенти на средното училиште во едно меѓународно училиште во Југоисточна Азија, тој дојде до резултати дека само 3 % од нив се наоѓаат на страната на етноцентризмот. Според ова студија, колку подолго децата присуствуваат во училиште (средната должина на присуство беше 5.7 години) толку повисок е нивниот резултат, со 71 % на стадиумот на прифаќањето и 26 % на стадиумот на когнитивната адаптација. Авторот сугерира дека посетувањето на едно меѓународно училиште промовира интеркултурна осетливост.

Неколку истражувања се фокусирале во проценувањето на иницијалните податоци и анализата на факторите во врска со интеркултурната комуникативна компетенција (ИКК/ICC) на наставникот (Bayles, 2009; Fretheim, 2007; Lai, 2006; Mahon, 2006; Park, 2006; Westrick & Yuen, 2007 според DeJaeghere & Cao, 2009). Демографските фактори вклучувајќи ја возраста, полот, степенот на образованието, работното искуство и времетраењето на престојот во друга култура, биле клучните фактори истражени со цел на утврдувањето на нивната поврзаност со ИКК (ICC). Поголемиот дел на истражувањата спроведени со наставници не пронајдоа статистички значајна разлика меѓу резултатите на наставниците мажи и жени во развојот на интеркултурната осетливост (Bayles, 2009; Mahon, 2006 според DeJaeghere & Cao, 2009), иако Lai (2006) откри дека резултатот на нивото кај жените беше значително повисоко од мажите во стадиумот на прифаќањето и нивната адаптација (Прифаќање-Адаптација/Acceptance-Adaptation (ПА/АА)).

Искуството на живеење во друга култура се покажа дека корелира со општите резултати во развојот на интеркултурната компетенција или со резултатите од супскалата, покажуваат неколку истражувања (Lai, 2006;

Westrick & Yuen, 2007 според Almeida, Fantini, Simões & Costa, 2016) иако Bayles (2009) не пронајде никаква статистичка корелација меѓу нивото на искуството на престој на наставниците во бикултурна средина и нивните резултати на ИКК (ICC). Како и да е, во истражувањето на Bayles (2009), годините на искуство во поучувањето, поврзани со годините на поучување на етнички различните ученици, се покажа дека имаат корелација со резултатите на наставниците на интеркултурната комуникациска компетенција (Bayles, 2009).

Овие различни истражувања сугерираат дека интеркултурното искуство било да е во еден културен контекст надвор од својот или со поучувањето на културно различни студенти од себе, може да придонесе во развојот на интеркултурната компетенција.

Atanasoska и Iliev (2010) во научниот труд „Прашања на подготовката на наставникот за интеркултурно образование“ наведуваат дека не може многу да се каже за образовните иницијативи кои имаат придобивки од користењето на мултикултурниот контекст во нашата држава и за промовирањето на интеркултурниот дијалог. Авторите потенцираат дека има некои иницијативи „тука и таму“, но без меѓусебна поврзаност и без загарантирана постојаност. „Во овој момент, ние сме далеку од утврдена државна стратегија, иако мултикултурните теми се неразделни делови од нашето секојдневие“ (Atanasoska & Iliev, 2010. стр. 71). Авторите, исто така потенцираат дека состојбата со наставниот кадар во смисла на подготвеност за спроведувањето на интеркултурното образование е незадоволителна и дури и загрижувачка.

Истражувањето на Јаначковска (2011) спроведено со 215 студенти на три педагошки факултети во Македонија со цел да се утврди дали е потребно дел од наставната пракса во текот на иницијалното образование да вклучува и задолжителна обука во мултиетничка и мултикултурна средина покажа дека „за мнозинството од испитаниците најголемо влијание при формирањето на нивните ставови кон другите етнички заедници имале двата фактори на примарната социјализација, најмногу семејството, а потоа групата врсници“ (стр. 81). Авторот како интересен го издвојува резултатот според кој како најмалку влијателни испитаниците ги сметаат политичките партии. Резултатите од ова истражувањето откриваат дека разликите во културата и обичаите на

другите етнички заедници имаат големо влијание врз формирањето на ставовите на испитаниците кон нив, односно „на скалата од 1 до 5 го имаат оценето со средна вредност 3“ (Јаначковска, 2011, стр. 82). Резултатите на истражувањето исто така покажале дека наставните содржини имале големо влијание врз формирањето на ставовите на испитаниците кон другите етнички заедници, и дека „испитаниците кои наставната пракса ја реализирале во невладини организации кои работат по принципот на мултиетничност и мултикултурност во принцип имаат повеќе позитивни чувства кон другите етнички заедници, наспроти студентите кои праксата ја реализирале во други институции“ (Јаначковска, 2011, стр.122).

Мирасчиева (2013) во книгата насловена „Мултикултурализам и интеркултурна комуникација“ анализира важни аспекти на интеркултурата како што е интеркултурната комуникација заедно со феноменот на комуникацијата и интеркултурната компетенција. Очигледно е дека авторот го имал предвид и мултикултурниот контекст на Македонија при конципирањето на насловите и поднасловите, но и при теоретската анализа на поимите. Книгата е голем придонес во етаблирањето на теоретските основи на еден од најважните аспекти на интеркултурата како што е интеркултурната комуникација.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување е интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште.

Поконкретно, се проучува нивото на интеркултурната компетенција на наставниците низ три нејзини димензии:

- знаења, ставови и вештини поврзани со клучните карактеристики на интеркултурата;
- интеркултурна осетливост на наставниците во шесте стадиуми кои го карактеризираат погледот на свет (негирање, одбрана, минимизирање – прифаќање, адаптација, интеграција) и
- глобална компетенција на наставниците (материјалното знаење, перцептивното разбирање и интеркултурна комуникација).

Разликите во нивото на интеркултурната компетенција меѓу наставниците се согледуваат низ културната структурата на училиштето (монокултурно и мултикултурно училиште), полот, работното искуство, степенот на образование и претходното интеркултурно образование на наставниците.

Како монокултурни училишта се третираат училиштата во кои учат ученици од само една националност и во кои наставата се изведува само на еден наставен јазик. За мултикултурни училишта се третираат училиштата во кои учат ученици од најмалку две националности и во кои наставата се изведува на најмалку два наставни јазика.

Истражувањето е втемелено и се надоврзува на теоретско-емпириски наоди и методолошки пристапи добиени/практикувани во различни општествени контексти добиени/реализирани главно во последните дваесетина години. Ова истражување, пред сè, е насочено на испитувањето на нивото на интеркултурната компетенција во димензијата на знаењата, ставовите и вештините (Chen & Starosta, 2000; Olson & Kroeger, 2001; Yuen, 2010; Bedeković, 2011; Polat & Ogay Barka, 2014), развојот на интеркултурната осетливост

(Benett, 2002; 2009; 2017; Hammer, Bennett & Wiseman, 2003; Olson & Kroeger, 2001; Yuen, 2010; Cushner & Mahon, 2009) на наставниците во шесте стадиуми кои го карактеризираат погледот на светот (негирањето, одбраната, минимизирањето – прифаќањето, адаптацијата, интеграцијата) и глобалната компетенција (материјалното знаење, перцептивното разбирање и интеркултурната комуникација) (Olson & Kroeger, 2001) кои се многу важни претпоставки во контекст на планирањето на селекцијата на наставниците, нивното иницијално образование и стручното усовршување за работа со културно различни ученици.

Неколку истражувачи (Piršl, 2005; Cushner, 2007; Fantini, 2009; DeJaeghere & Cao, 2009; Bedeković, 2015) ги одредиле карактеристиките на интеркултурните наставници кои се повеќе во научните и практичните средини се користат како индикатори за мерење на нивоата на интеркултурната компетенција во неколку димензии, и тоа: владеење со комуникациската компетенција; настојување да се унапреди сопственото знаење за својата и културата на другите; почитување и прифаќање на различните ученици; интерактивен однос со другите; способност за откривање и проширување на сопствените искуства; способност за отвореност, флексибилност и креативност заради соочување со новите предизвици во воспитно-образовната институција; способност за развој на мислење ослободено од стереотипи и предрасуди.

Во Македонија, неколку автори (Atanasoska & Iliev, 2010; Јаначковска, 2011; Мирасчиева, 2013) ги третираат теоретските аспекти на феноменот на интеркултурата особено на интеркултурната комуникација и подготвеноста на образовниот систем и на институциите за предизвикот на мултикултурализмот. Atanasoska и Iliev (2010) констатираат дека има само мал број иницијативи кои се фокусираат на користењето на придобивките на мултикултурниот контекст во Македонија и дека тие ретки иницијативи се без постојаност, а наставниот кадар во смисла на подготвеност за спроведувањето на интеркултурното образование е недоволно оспособен. Истражувањето на Јаначковска (2011) покажува дека големо влијание при формирањето на ставовите кон другите култури имаат двата фактора на примарната социјализација, најмногу семејството, а потоа групата врсници. Наставните содржини според Јаначковска (2011) имаат големо влијание врз формирањето на ставовите на

испитаниците кон другите етнички заедници. Студентите кои наставната пракса ја реализирале во мултикултурни невладини организации имаат попозитивни чувства кон другите етнички заедници, наспроти студентите кои праксата ја реализирале во други институции (Јаначковска, 2011).

Овој предмет на истражување има мултидисциплинарен карактер. Припаѓа во подрачјето на педагогијата, односно интеркултурната педагогија. Налага проучување и од аспект на инклузијата во образованието, како и организацијата на училишните системи, односно училиштето.

2. Цел на истражувањето

Општата цел на истражувањето беше да се утврди нивото на интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште, поконкретно утврдувањето на разликите меѓу нивото на интеркултурна компетенција кај наставниците кои работат во монокултурни и мултикултурни училишта со цел добиените резултати да се искористат во креирање на курикулум за професионален развој на наставниците во насока на зајакнување на интеркултурните компетенции.

Научната цел на истражувањето беше да се добијат нови научни сознанија во врска со проблемот, како и прецизно дефинирање на подготвеноста на наставникот за справување со културната хетерогеност во училницата, подготвеноста на воспитно-образовниот систем на Македонија за успешно спроведување на интеркултурниот модел на образование во основните училиштата, како и да се придонесе во развојот на методолошките пристапи за проучување на проблемот.

Практичната цел беше резултатите на истражувањето да се стават на располагање на образовните институции и другите креатори на образовните политики во контекст на подобрувањето на квалитетот на образованието и унапредувањето на интеркултурните компетенции на наставниците кои се многу важни претпоставки во контекст на планирањето на селекцијата на наставниците, нивното иницијално образование и стручното усовршување за работа со културно различни ученици. Практична цел на истражувањето беше и креирање на курикулум за професионален развој на наставниците, давање на

препораки за развојниот модел на интеркултурната компетенција на наставниците и давање на препорака за редизајнирање на структурата на училиштето од аспект на мултилингвалноста и мултикултуралноста.

Постигнувањето на нашата истражувачка цел се овозможи преку реализација на следниве истражувачки задачи:

- испитување на разликите во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците во врска со знаењата за клучните карактеристики на интеркултурата според демографските варијабли: пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование;
- утврдување на нивото на интеркултурната осетливост на наставниците (етноцентризам и етнорелативизам) според демографските варијабли: пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование;
- испитување на разликите во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците во врска со глобалната компетенција (материјално знаење, перцептивно разбирање, интеркултурна комуникација) според демографските варијабли: пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование;
- испитување на разликите во ставовите на наставниците спрема интеркултурните компетенции потребни за работа во културно хетерогени училиници според демографските варијабли: пол, работното искуство, степенот на образование и претходното интеркултурно образование;
- давање насоки за креирање на курикулум за професионален развој на наставниците во насока на зајакнување на интеркултурните компетенции.

3. Хипотези

Согласно со целта и задачите на истражувањето, ги поставивме следните хипотези:

Општа хипотеза:

ОХ. Интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште е на средно ниво и постојат разлики меѓу нивото на интеркултурната

компетенција кај наставниците кои работат во монокултурни и мултикултурни училишта.

Алтернативна хипотеза:

АХ. Интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште е на високо ниво и не постојат разлики меѓу нивото на интеркултурна компетенција кај наставниците кои работат во монокултурни и мултикултурни училишта.

Посебни хипотези:

Х1. Постојат разлики во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците во врска со знаењата за клучните карактеристики на интеркултурата според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование.

Х2. Постојат разлики во нивото на етноцентризам меѓу наставниците според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование.

Х3. Постојат разлики во нивото на етнорелативизам меѓу наставниците според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степенот на образование и претходното интеркултурно образование.

Х4. Не постојат разлики во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците во врска со глобалната компетенција според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование.

Поединечни хипотези

1. Постојат разлики во ставовите на наставниците спрема интеркултурните компетенции потребни за работа во културно хетерогени училници според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степенот на образование и претходното интеркултурно образование;

2. Постојат разлики во ставовите на наставниците според културната структура на училиштето во врска со влијанието на интеркултурното воспитание и образование врз развојот на интеркултурните компетенции на учениците.

4. Варијабли

Независните варијабли се:

- културната структура на училиштето (монокултурно/мултикултурно);
- пол;
- работното искуство;
- степенот на образование;
- претходното образование за работа со културно различни ученици;

Зависните варијабли се однесуваат на:

- познавањето на поимот на интеркултурата;
- одредувањето на целта на интеркултурното образование;
- вредностите што ги промовира интеркултурното образование
- потребните компетенции на наставникот во интеркултурното образование;
- придонесот на интеркултурното образование за развојот на интеркултурните компетенции кај учениците;
- етноцентризмот;
- етнорелативизмот;
- материјалното знаење;
- перцептивното разбирање;
- интеркултурната комуникација.

5. Истражувачки методи, техники и инструменти

Истражувањето има теориско-емпириски карактер. Тоа е и *оперативно* – *применето* (applied research) затоа што „целта е насочена кон унапредување, подобрување, менување на воспитно-образовната практика“ (Јованова-Митковска, 2013, стр.77) и тежнее кон унапредување на компетенциите на наставникот и унапредување на воспитно-образовната работа во основното училиште. Истражувањето исто така е и *трансверзално* (cross-sectional

research) затоа што проучува „една појава во ист временски период на различни места и услови и на голем број на субјекти“ (ибид., стр. 81).

Во истражувањето е користен аналитичко-дескриптивниот метод со цел да се систематизираат и елаборираат клучните поими и прашања поврзани со проблемот (културата, културниот идентитет, мултикултурата, интеркултурата, интеркултурното образование, интеркултурните компетенции на наставникот и културната структура на училиштето). Дескрипцијата главно се искористи при истражувањето на воспитната пракса (интеркултурните компетенции на наставниците) со цел да се констатираат факти, да се даде преглед на состојбата на појавата (интеркултурна компетенција на наставниците). Примената на оваа метода подразбира истовремено да се објаснат и интерпретираат врските и односите кои постојат помеѓу фактите, се изведуваат споредувања, се врши евалуација и интерпретација на добиените податоци (Јованова-Митковска, 2013).

Во ова истражување се користеше техниката на анкетање. Како инструмент на истражувањето се применија два прашалника:

1. Анкетен прашалник адаптиран од Анкетниот прашалник (Anketni upitnik) (Bedeковиќ, 2011).

Прашалникот/скалер се состои од два дела: првиот дел содржи 5 прашања околу социодемографските карактеристики на испитаниците. Вториот дел е составен од скали за вреднување на степенот на знаења за клучните карактеристики на интеркултурата, ставовите и мислењата спрема потребните интеркултурни компетенции за работа со културно различни ученици и 5 прашања околу потребата на наставниците за вклучување во активности за креирање на курикулум и професионално усовршување. Твдењата се проценуваат според Ликертовата скала од 1 до 5 со градација од 1 = ни малку, 2 = малку, 3 = средно, 4 = многу, 5 = исклучително многу. Според Bedeковиќ (2011) по утврдувањето на коефициентите на внатрешната конзистенција (Cronbach Alpha) со кои се добиени показатели на конзистентност на користените скали, прашалникот е валиден. Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за проценување на знаењето за поимот

„интеркултура“ (Cronbach Alpha) изнесува 0.571 што упатува на релативно ниско ниво на сигурност но тоа произлегува од помалиот број на ајтеми (6 ајтеми) во однос на другите скали кои имаат од 8 до 11 ајтеми и сепак оваа скала може да се смета задоволувачка за спроведување на понатамошни анализи; коефициентот на интерна конзистенција на скалата за проценување на знаењето за целта на интеркултурното образование (Cronbach Alpha) изнесува 0.880; коефициентот на интерната конзистенција на скалата за проценување на знаењето за вредностите кои ги поттикнува интеркултурното образование (Cronbach Alpha) изнесува 0.875; коефициентот на интерна конзистенција на скалата за проценување на потребните интеркултурни компетенции за работа во културно плурални училници (Cronbach Alpha) изнесува 0.902 (Bedeковиќ, 2011).

Табела 3. Пример на ајтеми за скалите на Анкетниот прашалник

Table 3. Example of items for the Survey Questionnaire scales

Скала	Пример на ајтем
1 Поимот интеркултура	Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот
2 Целта на интеркултурното образование	Развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност
3 Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование	Соживот на различните култури
4 Потребните интеркултурни компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училница	Отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)
5 Развојот на интеркултурните компетенции кај учениците	Разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата

Bedeковиќ, V. (2011). *Interkulturalne kompetencije nastavnika (doktorski rad)*. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.

2. Индексот на интеркултурната осетливост (*Intercultural Sensitivity Index – ISI*) (Olson & Kroeger (2001).

Индексот на интеркултурната осетливост авторите го развиле според Развојниот модел на интеркултурната осетливост (DMIS) на Бенетовата теоретска рамка од 6 стадиуми: негирање, одбрана, минимизација, прифаќање,

адаптација и интеграција. Првите три се етноцентрични стадиуми и другите три се етнорелативистички стадиуми. Компонентите кои ја мерат глобалната компетенција го вклучуваат материјалното знаење (познавање на културите, јазиците, светските прашања и др.), перцептивното разбирање (отвореноста на умот, флексибилноста, отпорот кон стереотипизирањето) и интеркултурната комуникација (вештини како што се прилагодувањето, емпатијата и културната медијација). Williams (2005) наведува дека некои прашања (во врска со интеркултурната свест (intercultural awareness – ICA)) одат право во срцето на интеркултурната комуникација, барајќи од поединците да се самопроценат во работи како што се „Јас можам да делувам како културен медијатор и да послужам како мост помеѓу луѓето од различни култури“ и „Се чувствувам самоуверено и комотно дружејќи се со луѓе од различни култури“ (Olson & Kroeger, 2001 според Williams, 2005, стр. 361).

Со оглед на постоечките групи на конструктот, постојат и соодветни групи на тврдења. Испитаниците се самопроценија според Ликертовата скала (1 до 5) во градација на согласност од 1 = потполно не се согласувам, 2 = не се согласувам, 3 = ни да ни не, 4 = се согласувам, 5 = потполно се согласувам. Врз основа на резултатите на скалата (аритметичката средина – M) се одреди нивото на интеркултурната компетенција на наставниците. Со помош на коефициентот на Cronbach се утврди задоволителна интерна конзистенција на ISI скалата со 48 ајтеми од 0.793 и потскалата на интеркултурната комуникативна компетенција (ИКК) со 11 ајтеми од 0.706 (Gliem и Gliem, 2003) и дека може да се примени како релевантен мерен инструмент за употреба во истражувањето. Тој е составен од 9 категории на тврдења (Olson & Kroeger, 2001). Во следните табели се објаснети 6 категории на развојниот модел на интеркултурната компетенција (табела 4) и 3 категории на другиот модел – глобалната интеркултурна компетенција (табела 5) на Интеркултурниот индекс на осетливоста.

Табела 4. Пример на ајтеми за Развојниот Модел на Интеркултурната Компетенција (РМИО/DMIS)

Table 4. Example of items for the Development Model of Intercultural Sensitivity (DMIS)

Стадиум	Пример на ајтем
1 Негирање	Најудобно се чувствувам кога живеам и работам во заедница каде луѓето изгледаат и се однесуваат како мене.
2 Одбрана	Верувам дека земјите во развој би требало да се развијат според моделите на општествениот, економскиот и политичкиот систем на мојата земја.
3 Минимизирање	Разбирам дека постојат разлики, но верувам дека би требало да се фокусираме на сличностите. Сите ние сме луѓе.
4 Прифаќање	Верувам дека вербалното и невербалното однесување се разликува во сите култури, но дека сите облици на таквото однесување се достоини за почит.
5 Адаптација	Имам две или повеќе културни рамки на реферирање и се чувствувам позитивно во врска со културните разлики.
6 Интеграција	Можам да анализирам и проценам ситуации од една или повеќе одбрани културни перспективи.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2010). Understanding and Assessing Intercultural Competence: A summary of Theory, Research and Practice (Technical Report for the foreign language Program Evaluation Project. стр. 23

Табела 5. Пример на ајтеми за Глобалната компетенција

Table 5. Example of items for Global Competence

Стадиум	Пример на ајтем
Материјално знаење	Сметам дека одлуките кои поединецот ги донесува дома, во својата култура, имаат значење и за другите земји и обратно. Поседувам знаење од најмалку уште еден јазик и култура, освен својот мајчин и домашната култура.
Перцептивно разбирање	Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене. Ги преиспитувам своите лични предрасуди, како и националните и културните стереотипи.
Интеркултурна комуникација	Вклучувам аспекти на други култури во својот начин на извршување на работите. Ја имам способноста на флексибилност и прилагодување на новите луѓе, места и ситуации.

Sinicrope, C., Norris, J., & Watanabe, Y. (2010). Understanding and Assessing Intercultural Competence: A summary of Theory, Research and Practice (Technical Report for the foreign language Program Evaluation Project. стр. 23

Индексот на Интеркултурната Осетливост може да се користи за да се идентификува во кој стадиум на Развојниот модел на интеркултурната осетливост (РМИО/DMIS) се наоѓа поединецот, а потоа да се предвидат ставовите и однесувањата карактеристични за лицата во тој стадиум (Olson & Kroeger, 2001 според Williams, 2005, стр.362). Овој инструмент (ИИО/ISI) е

користен како главна и темелна метода на утврдувањето на нивото на интеркултурната компетенција на наставниците.

Преку техниката на креирање на следна секција 2/2 што ја овозможува платформата на гугл драјв (google drive) во опцијата за формулари, од двата прашалника (Анкетен Прашалник (АП) и Индекс на интеркултурна осетливост (ИИО)) се креира еден прашалник со две секции, прво на албански јазик и истиот се преведе на македонски јазик. Тестирањето покажа дека нема разлики во времетраењето на пополнувањето на електронската форма на прашалникот на двата јазика и трае околу 15 минути ако се пополни преку компјутер и не повеќе од 20 минути ако се пополни од смартфон.

6. Популација и примерок

Популацијата на истражувањето ја сочинуваат 217 наставници на основното образование во Република Македонија кои работат во училишта со мултикултурен и монокултурен карактер. Избрани се училишта со моноетничка, односно монокултурна структура на ученици каде се претпоставува дека наставата се изведува на еден јазик и училишта со мултиетничка односно мултикултурна структура на учениците каде се претпоставува дека наставата се изведува на најмалку два јазика. Со оглед на податоците дека „околу 29 % од основните училишта и 34 % од средните училишта се две/три јазични училишта“⁵² или на податоците изнесени во „Стратегијата за развој на концептот за едно општество и интеркултурализмот“ дека во Македонија“ 19 % од вкупниот број училишта во државата се двојазични, а 4,75 % се тројазични“⁵³, се очекуваше процентот на наставници кои работат во мултикултурно училиште да не биде помал од 25 %. Резултатите (кои се прикажани подолу во секција 1. Анализа на структурата на примерокот) покажуваат дека училиштето со мултикултурна структура во ова истражување учествува со 29 %.

Истражувањето се спроведе на намерен и стратифициран примерок од 217 наставници од основни училишта во региони во Македонија кои имаат мултиетничка структура на населението, и тоа: Тетово, Скопје, Кичево,

⁵² Education STRATEGY for 2018 – 2025 and Action Plan. p. 14

⁵³ Стратегија за развој на концептот за едно општество и интеркултурализмот. сс. 12–13

Гостивар и Струга. Во соработка со директорите на училиштата, на 281 наставници им испративме линк со електронската форма на компактен прашалник составен од Анкетниот прашалник (Anketni Upitnik (АП/АУ)) (Bedeković, 2011) и Индексот на интеркултурната осетливост (Intercultural Sensitivity Index (ИИО/ИСИ)) (Olson & Kroeger, 2001). Од 281 испратени прашалници, добивме 217 валидно пополнети прашаници односно се постигна респонзивност од 77.22 %.

7. Динамика на истражувањето

Истражувањето се спроведе во октомври, 2020 година. Како прв чекор на спроведување на истражувањето беше известувањето на директорите на училиштата за намерата за спроведување на истражувањето, целите на истражувањето, начинот на изведување на истражувањето и барање на согласност и соработка при спроведувањето на истражувањето. Откако добивме согласност од директорите, на истите им беше испратен линк од електронската верзија на прашалникот на албански јазик и на македонски јазик без разлика на кој јазик се изведува наставата во училиштето, со барање линкот да се проследи до наставниците. Прашалникот е изработен во Google forms (<https://www.google.com/forms/about/>) и е дизајниран во две секции за лесно пополнување во траење од 15 минути. За сигурност на прашалникот тој е дизајниран на начин да не може да се пополни двапати од ист учесник и без да се внесе валидна мејл адреса на испитаникот.

8. Обработка на податоците

За да се идентификува и детерминира интеркултурната компетенција и нејзиното ниво ќе се пресмета аритметичката средина на скоровите на испитаниците во скалите на двата скалера (Анкетен прашалник – АП и Индекс на интеркултурната осетливост – ИИО). Потоа, преку споредба на аритметичката средина (compare means) со помош на т – тест (*t test*) и едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA), се определи дали нивото на интеркултурната компетенција во нејзините димензии варира според независните варијабли, односно дали постојат разлики меѓу наставниците во нивоата на интеркултурна компетенција според културната структура на училиштето, полот, работното искуство, степенот на образование и

претходното интеркултурно образование. При интерпретацијата на аритметичките средини, интервалот 1.00 – 1.79 се вреднува како „многу ниско“ ниво на интеркултурна компетенција, 1.80 – 2.59 како „ниско“, 2.60 – 3.39 како „средно“, 3.40 – 4.19 како „високо“ и 4.20 – 5.00 како „многу високо“ ниво на интеркултурна компетенција (Polat, & Oğay Barka, 2014, стр. 28). Обработката на податоците се изврши со помош на Статистичкиот пакет за општествени науки (IBM SPSS STATISTICS 25 – Statistical Package for Social Sciences v.25). Интерпретацијата на резултатите на истражувањето се изврши преку прикажување на истите преку табели и/или графикони. Податоците кои не бараат тестирање и компарација, заради прегледност, се обработени и претставени низ табели и графикони преку пакетот Office 365.

III. РЕЗУЛТАТИ И ДИСКУСИЈА

Истражувањето е спроведено на примерок од 217 наставници од основните училишта во Тетово, Скопје, Гостивар, Кичево и Струга. При анализата на добиените податоци ќе се служиме со квантитативната и квалитативната анализа. Една од карактеристиките на квалитативниот пристап на проучувањето на педагошките појави е и флексибилноста, отвореноста спрема промените во текот на самото истражување (Vognar, 2000 според Begić, 2017). Тоа оди во прилог на квантитативната обработка на податоците кои бараат квантитативна анализа. Поради тоа е потребна синтеза на квалитативниот и квантитативниот пристап на истражувањето затоа што преку триангулацијата добиваме појасна и посеопфатна интерпретација. Во текот на обработката на добиените податоци ќе настоиме и преку квалитативниот пристап да објасниме одредени појави во рамките на истражената педагошка проблематика. Затоа што, обединувањето на квалитативниот и квантитативниот пристап на истражувањето на воспитанието и образованието подразбира триангулација (Mužić, 1996 според Begić, 2017).

Во наредните две секции е изнесена анализата на структурата на примерокот и анализата и интерпретацијата на резултатите на истражувањето.

1. Анализа на структурата на примерокот

Во табела 6 се изнесени податоците за испитаниците според културната структура на училиштето во кое работат.

Табела 6. Структура на испитаниците според културната структура на училиштето
Table 6. Structure of the respondents according to the cultural structure of the school

Структура на училиштето/Structure of the school	N	f	%
Монокултурно/ Monocultural	217	154	71.0%
Мултикултурно/ Multicultural	217	63	29.0%

Од табела бр. 6 се гледа дека 154 испитаници или 71 % од нив работат во училиште со монокултурна структура додека 63 испитаници или 29 % работат во мултикултурно училиште. Иако истражувањето е спроведено во мултиетнички, односно мултикултурни региони и се очекуваше процентот на наставници кои работат во мултикултурни училишта да биде многу повисок,

сепак овие податоци упатуваат на заклучокот дека во Македонија и во мултикултурните средини училиштата функционираат поделени врз етничка и јазична основа.

Во табела 7 се изнесени податоците за структурата на испитаниците според полот.

Табела 7. Структура на испитаниците според полот
Table 7. Structure of respondents by Gender

Пол/Gender	N	f	%
Женски/Female	217	158	72.8%
Машки/Male	217	59	27.2%

Испитаниците жени учествуваат со 158 учесници или 72.8 % во примерокот додека испитаниците мажи учествуваат со 59 учесници или со 27.2 % во примерокот.

Во табела 8 се изнесени податоците за структурата на испитаниците според работното искуство во образованието.

Табела 8. Структура на испитаниците според работното искуство
Table 8. Structure of respondents according to seniority

Работно искуство/ Work experience	N	f	%
Помалку од 20 години/Less than 20 years	217	152	70.0%
Повеќе од 20 години/Over 20 years	217	65	30.0%

Според работното искуство, примерокот го сочинуваат 152 испитаници или 70 % кои имаат помалку од 20 години работно искуство и 65 испитаници или 30 % кои имаат повеќе од 20 години работно искуство во образованието.

Во табела 9 се изнесени податоците за структурата на испитаниците според нивниот степен на образование.

Табела 9. Структура на испитаниците според степенот на образование
Table 9. Structure of respondents by education

Степен на образование/ Degree of education	N	f	%
Високо образование/Faculty	217	186	85.7 %
Магистратура/Master	217	23	10.6 %
Докторат/PhD	217	8	3.7 %

Од табела бр. 9 можеме да видиме дека 186 или 85.7 % од испитаниците се со високо образование, односно со завршен факултет, 23 или 10.6 % се со магистратура и 8 испитаници или 3.7 % од нив имаат докторат. Ваквите податоци упатуваат на потребата за поинтензивно вклучување на наставниците во програмите на педагошките факултети за постдипломски студии особено во магистерските школи, но и во докторските школи.

Во табела 10 се претставени податоците за структурата на испитаниците според интеркултурното образование што го стекнале во текот на нивното претходно формално и неформално образование.

Табела 10. Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование

Table 10. Structure of respondents according to previous intercultural education

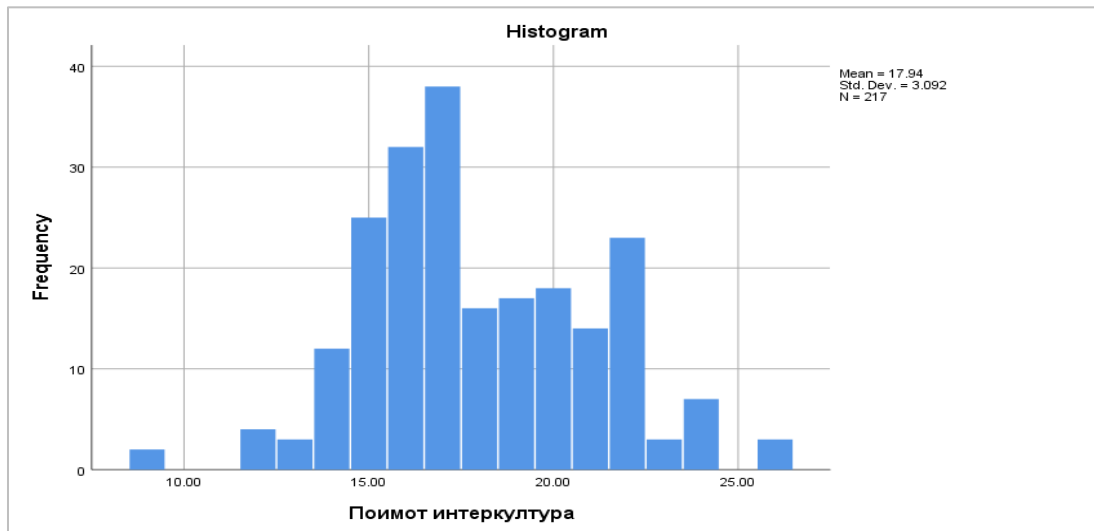
Претходно интеркултурно образование/Previous intercultural education	N	f	%
базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	217	61	28.1 %
дополнително усовршување за работа со културно различни ученици (во текот на работата во училиште)/additional training for working with culturally different students (during school work)	217	33	15.2 %
самостојно сте ја проучувале интеркултурата/you have studied interculture on your own	217	29	13.4 %
комбинирано (нешто во текот на студиите, нешто со работа во училиштето и нешто самостојно)/ combined (something during studies, something with school work and something on my own)	217	51	23.5 %
ништо од наведеното/none of the above	217	43	19.8 %

Мнозинството наставници (61 или 28.1 %) изјавиле дека нивното претходно образование за интеркултурата се состои од базично образование за работа во мултикултурно училиште кое се стекнува во додипломското образование. Дополнително усовршување за работа со културно различни ученици (во текот на работата во училиште) имале 33 наставници или 15.2 %; околу 13.5 % се изјасниле дека интеркултурата ја проучувале самоиницијативно, а 51 испитаник или 23.5 % изјавиле дека имаат комбинирано интеркултурно образование и тоа во текот на студиите, во текот на работата во училиште и самостојно проучување на интеркултурата. Тоа што е важно да се забележи е дека 43 наставници или високи 20 % изјавиле дека немаат никакво образование за интеркултурата. Ваквите податоци упатуваат на заклучокот дека секој петти наставник воопшто не е подготвен за работа во културно хетерогени училници и

дека професионалниот развој на наставникот, и во оваа подрачје, е една од најслабите алки на воспитно-образовниот систем.

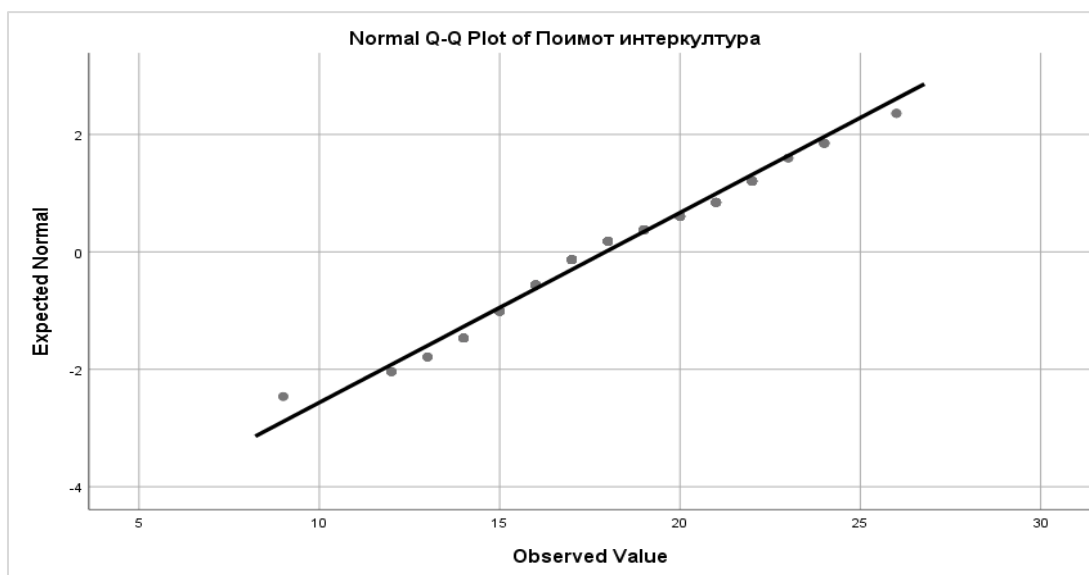
1.1. Тестирање на нормалноста на дистрибуција на податоците

Во следните слики е прикажана проверката на нормалноста на дистрибуцијата на податоците преку прикажување на дистрибуцијата во Q-Q плотови и во хистограми.



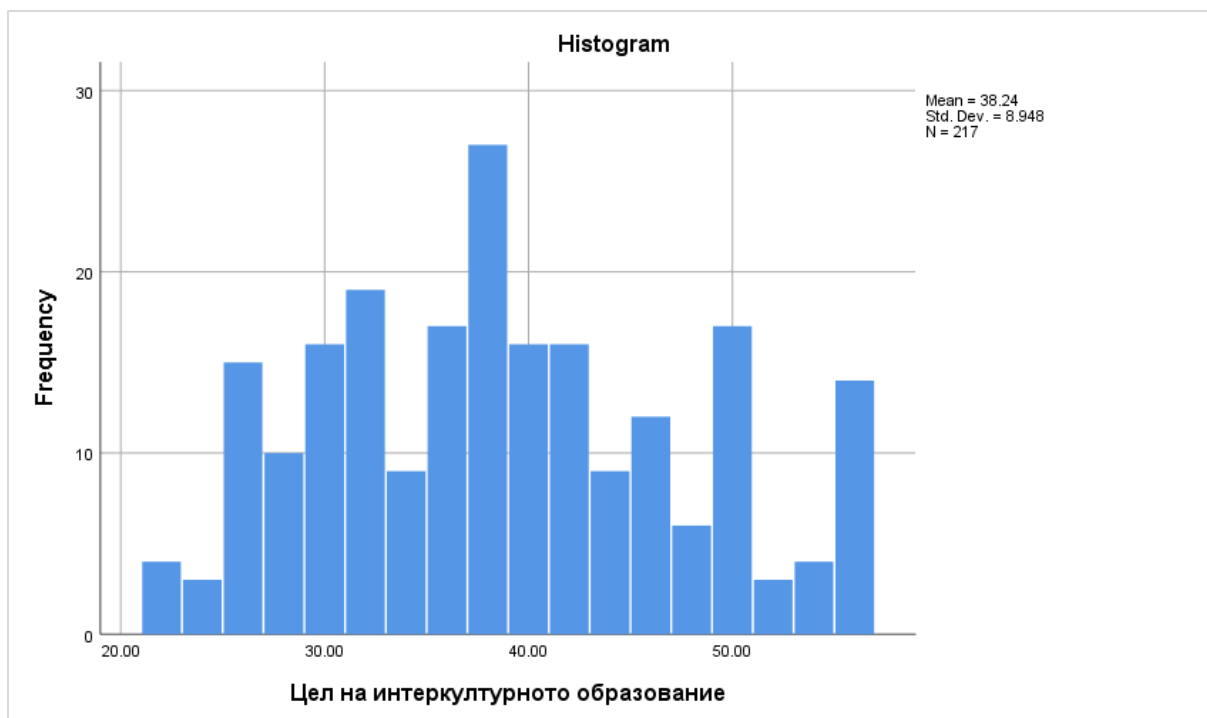
Графикон 1. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата поимот интеркултура

Graph 1. Histogram of data distribution in the term interculture variable



Графикон 2. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата поимот интеркултура

Graph 2. Q-Q plot of data distribution in the term interculture variable



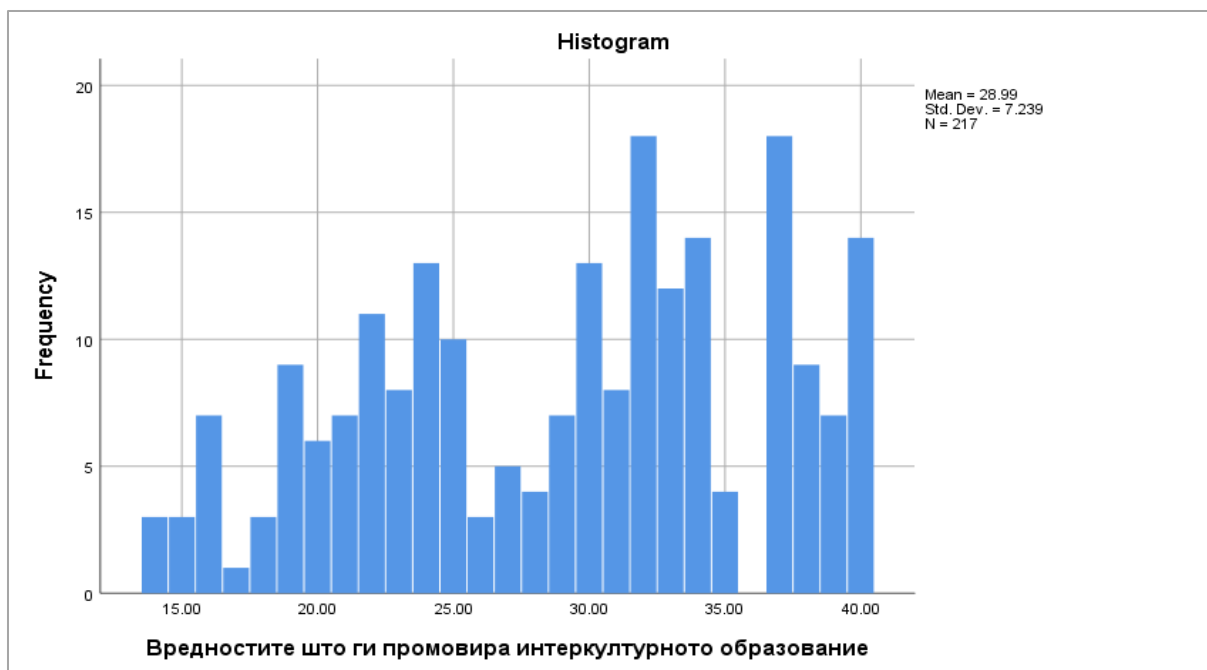
Графикон 3. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата цел на интеркултурното образование

Graph 3. Histogram of data distribution in the objectives of intercultural education variable



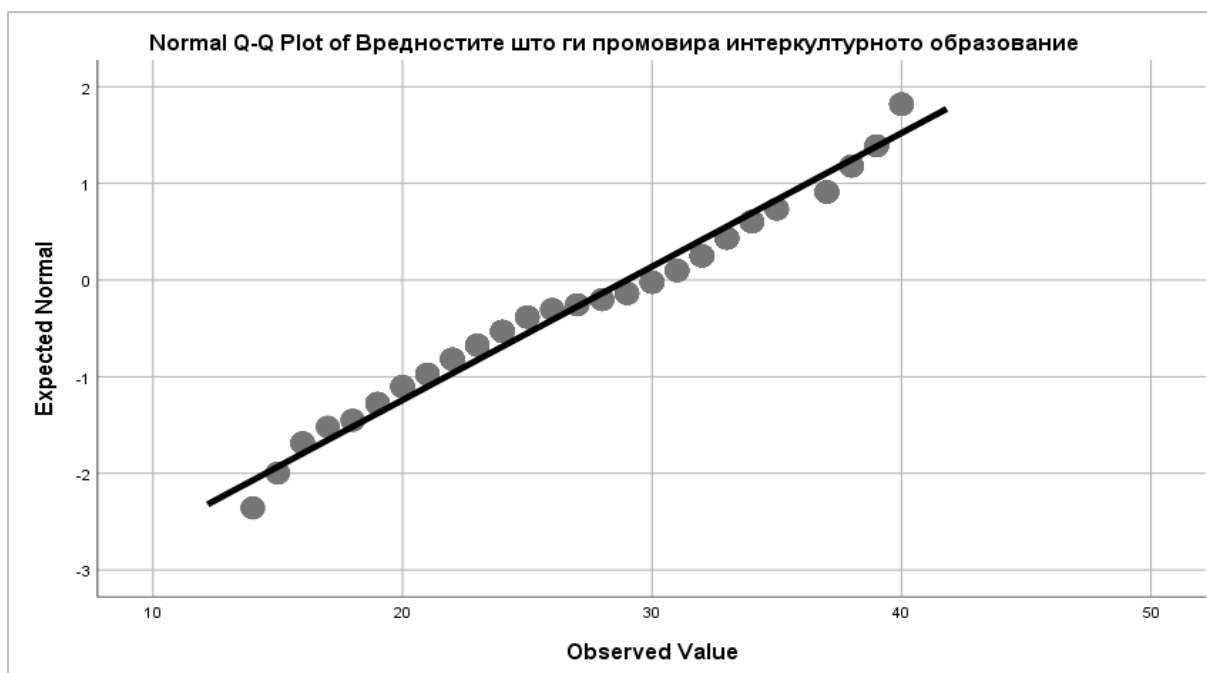
Графикон 4. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата цел на интеркултурното образование

Graph 4. Q-Q plot of data distribution in the objectives of intercultural education variable



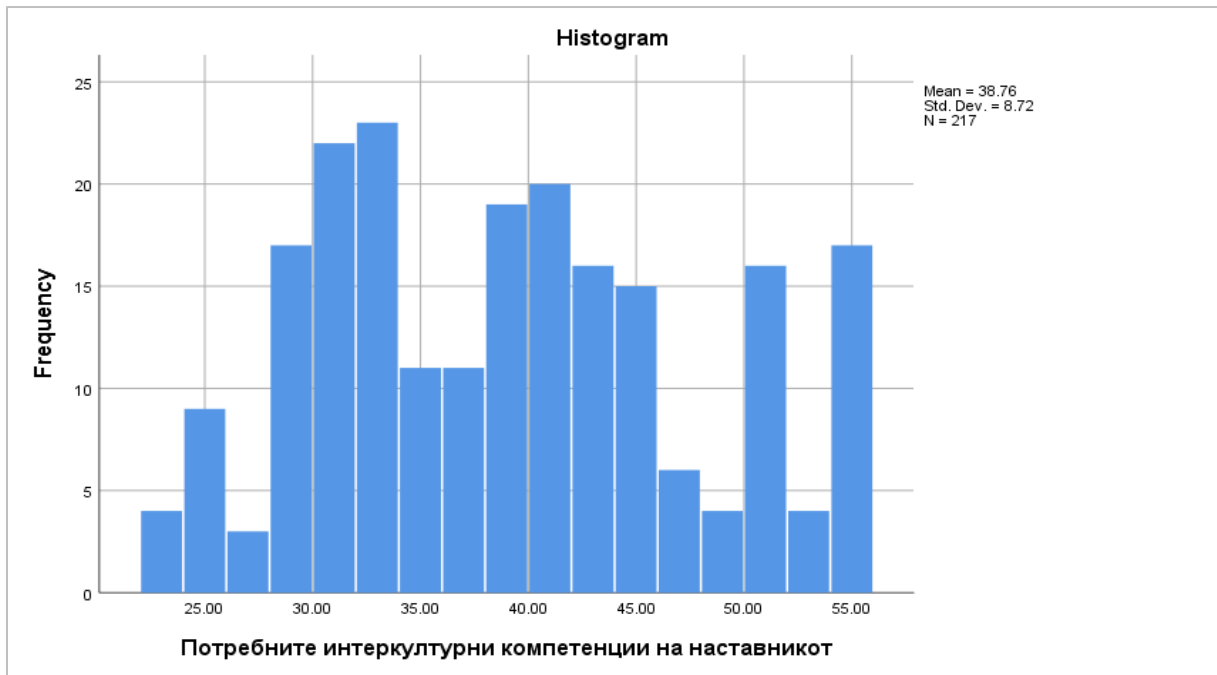
Графикон 5. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата вредностите што ги промовира интеркултурното образование

Graph 5. Histogram of data distribution in the values promoted by intercultural education variable



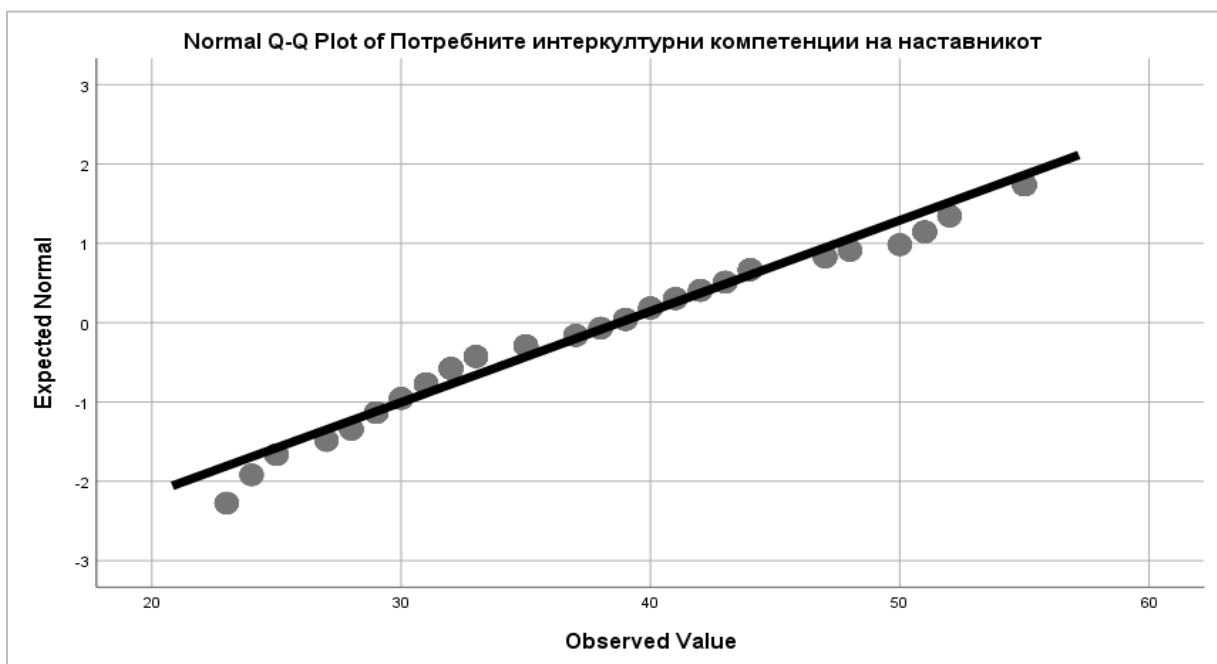
Графикон 6. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата вредностите што ги промовира интеркултурното образование

Graph 6. Q-Q plot of data distribution in the values promoted by intercultural education variable



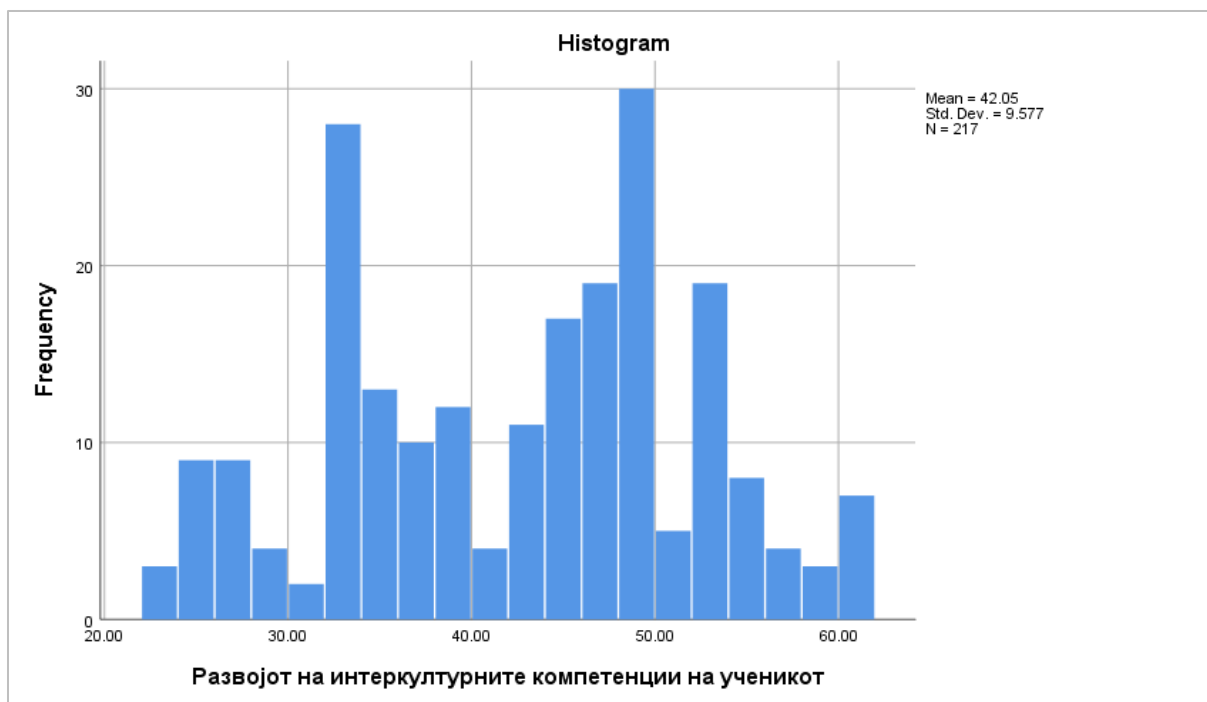
Графикон 7. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата потребните интеркултурни компетенции на наставникот

Graph 7. Histogram of data distribution in the required teacher intercultural competencies variable



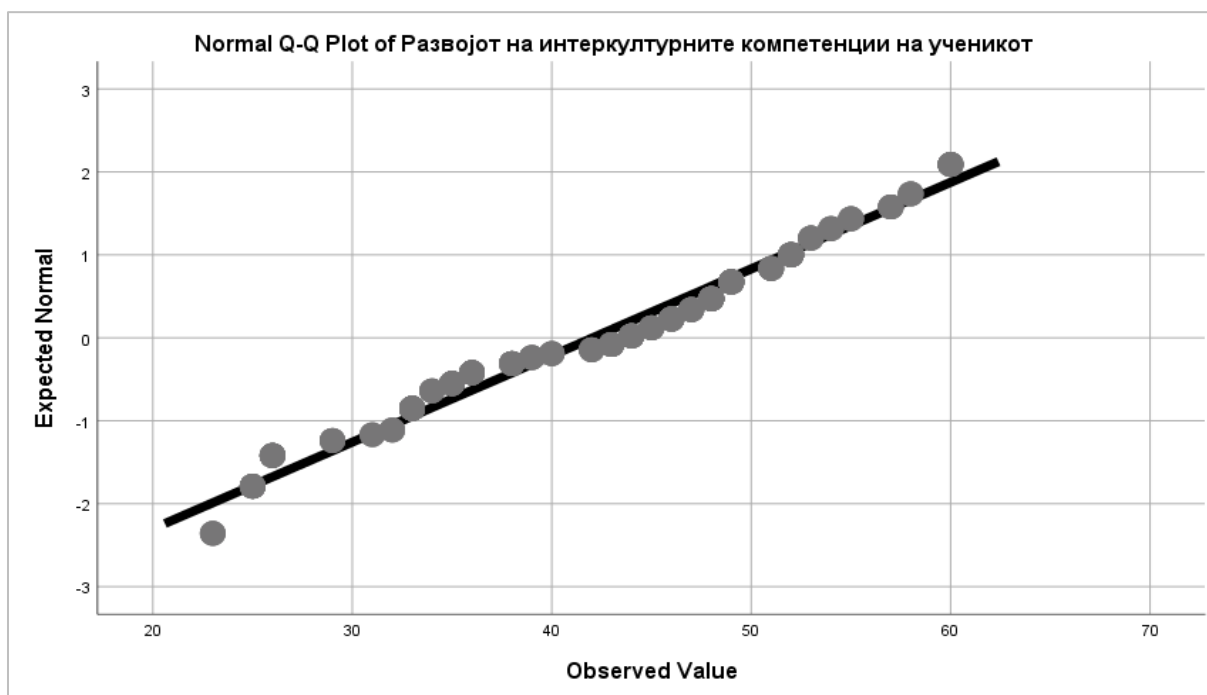
Графикон 8. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата потребните интеркултурни компетенции на наставникот

Graph 8. Q-Q plot of data distribution in the required teacher intercultural competencies variable



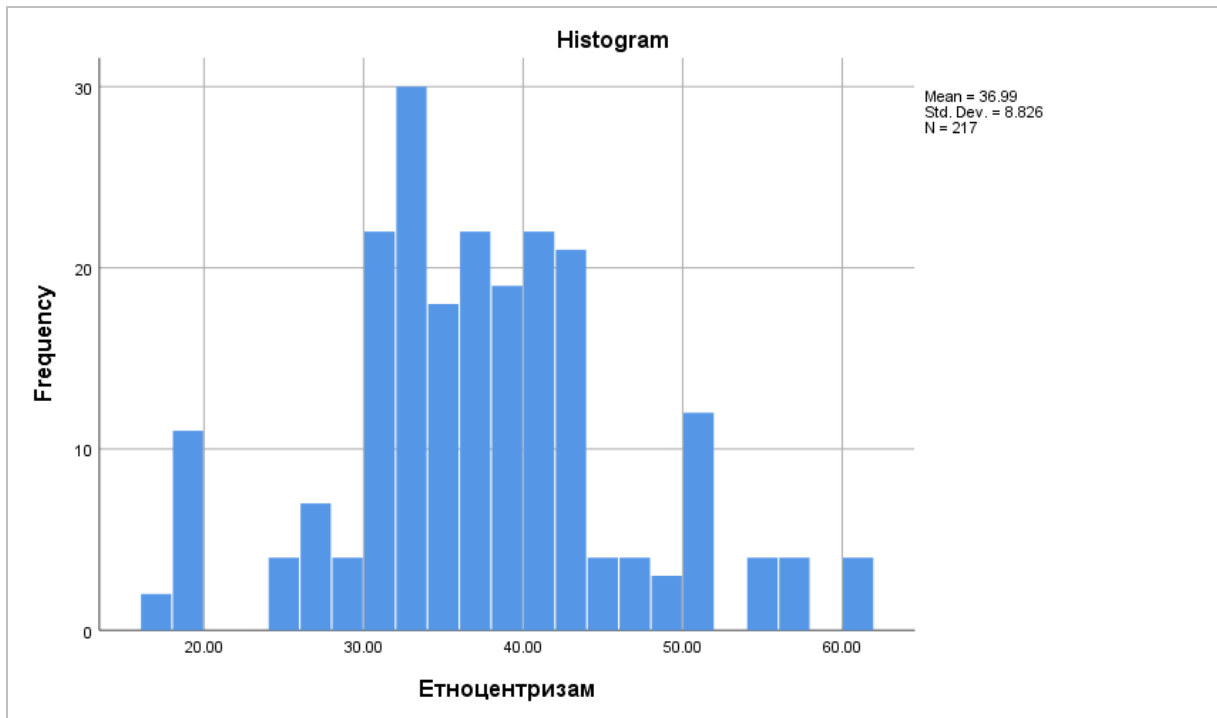
Графикон 9. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата развојот на интеркултурните компетенции на ученикот

Graph 9. Histogram of data distribution in the development of student intercultural competencies variable



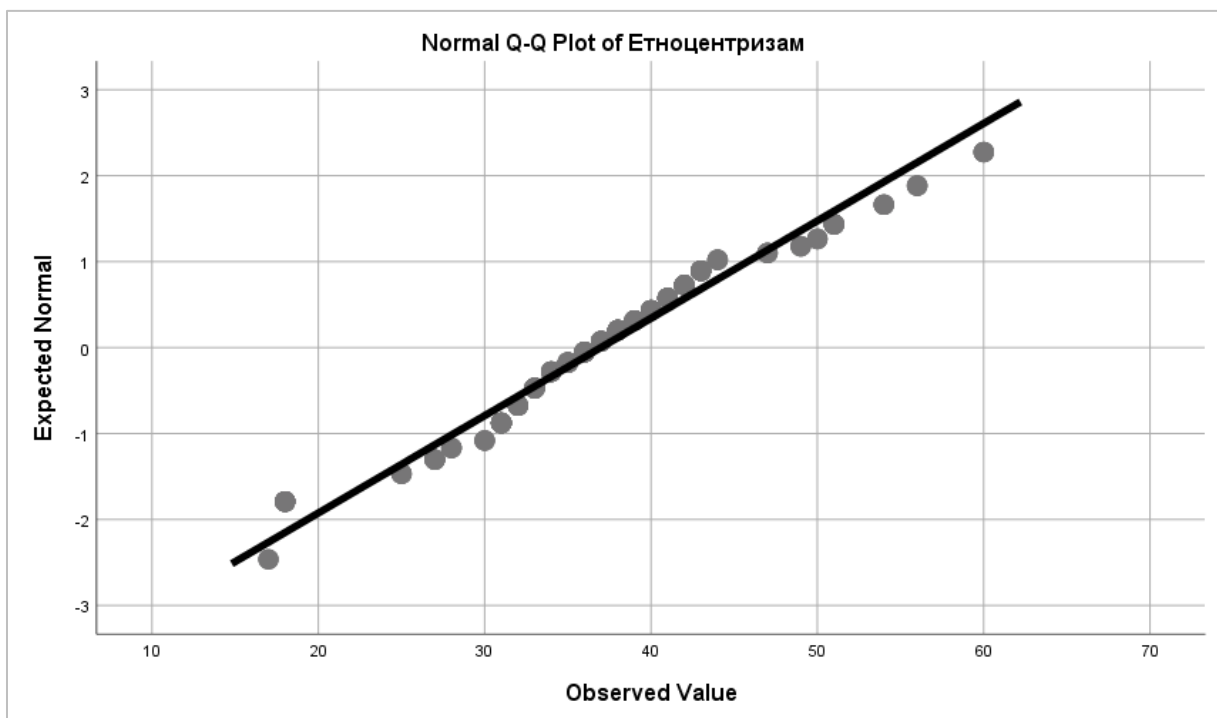
Графикон 10. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата развојот на интеркултурните компетенции на ученикот

Graph 10. Q-Q plot of data distribution in the development of student intercultural competencies variable



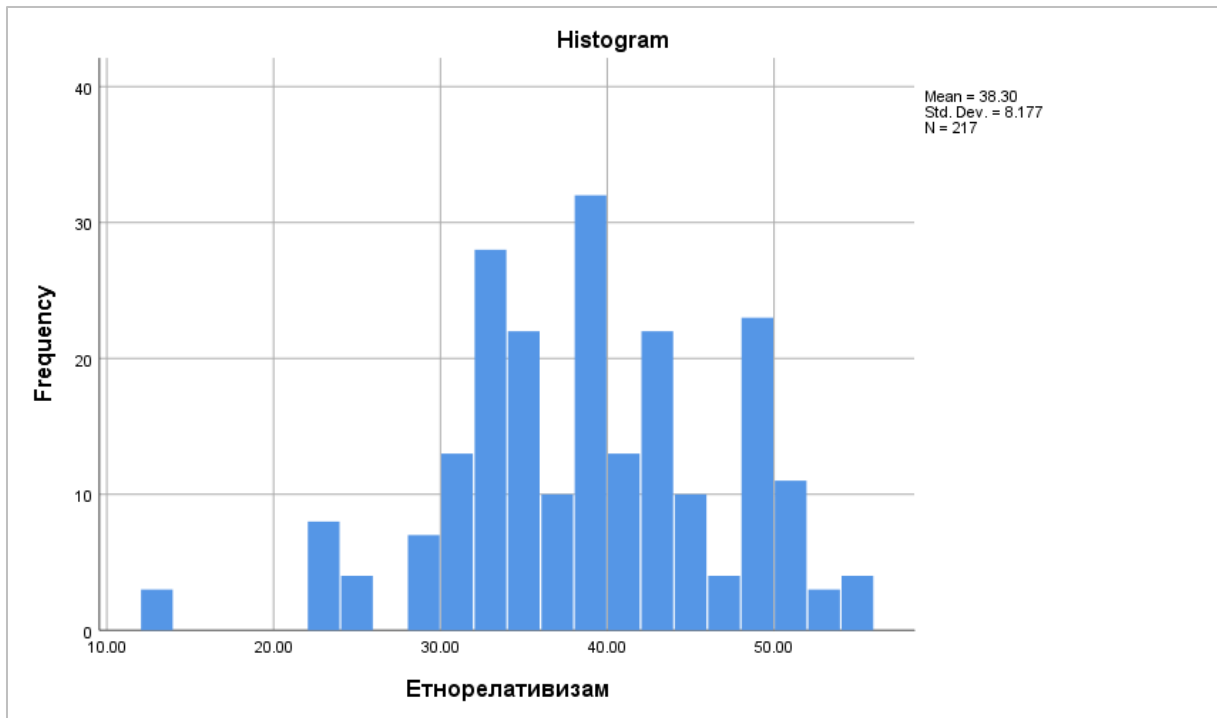
Графикон 11. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата етноцентризам

Graph 11. Histogram of data distribution in the ethnocentrism variable



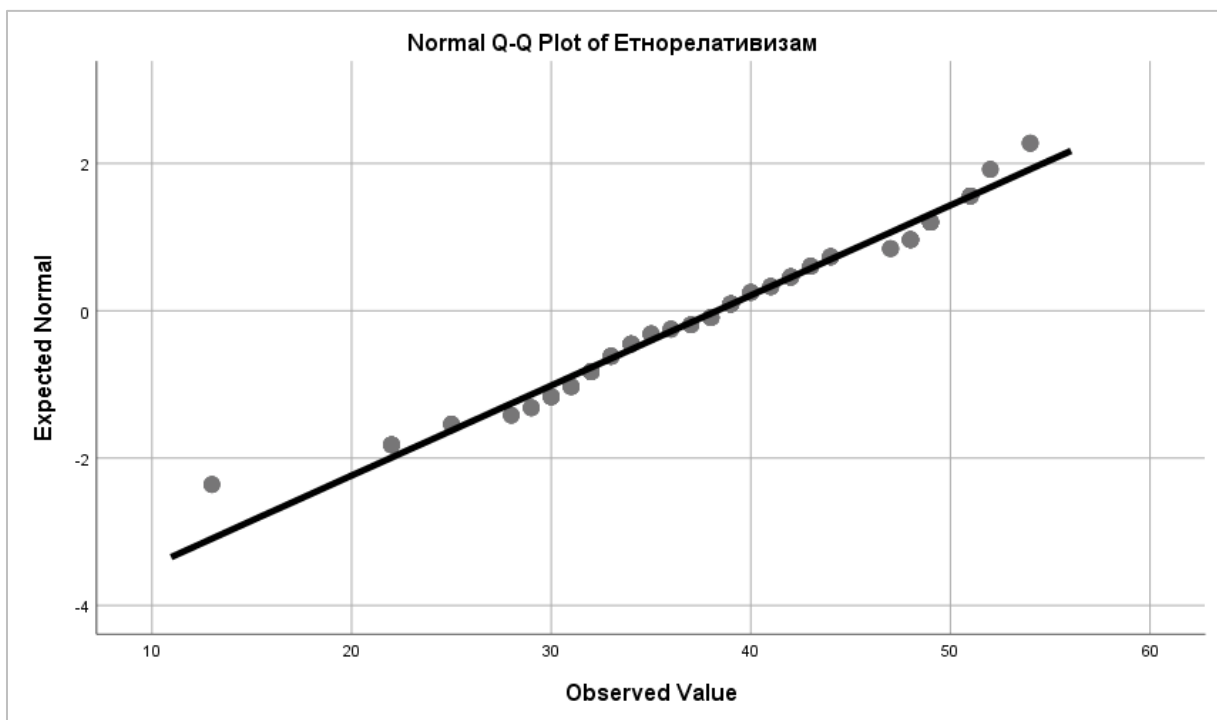
Графикон 12. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата етноцентризам

Graph 12. Q-Q plot of data distribution in the ethnocentrism variable



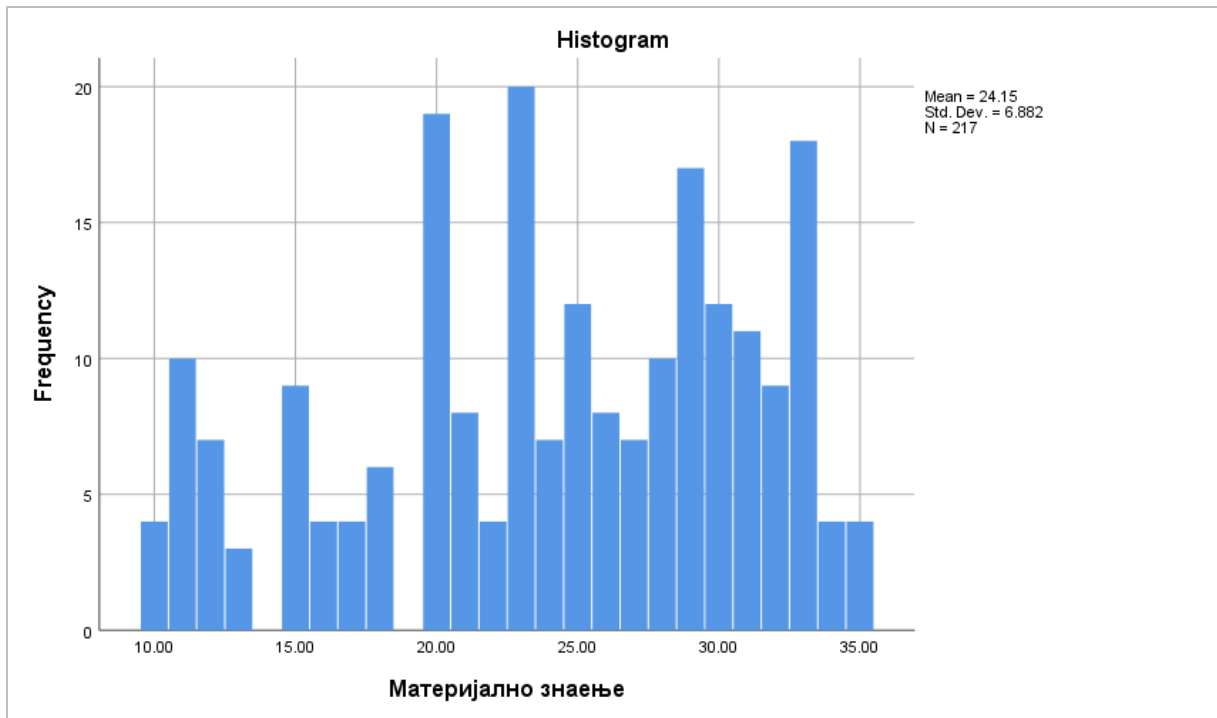
Графикон 13. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата етнорелативизам

Graph 13. Histogram of data distribution in the ethnorelativism variable



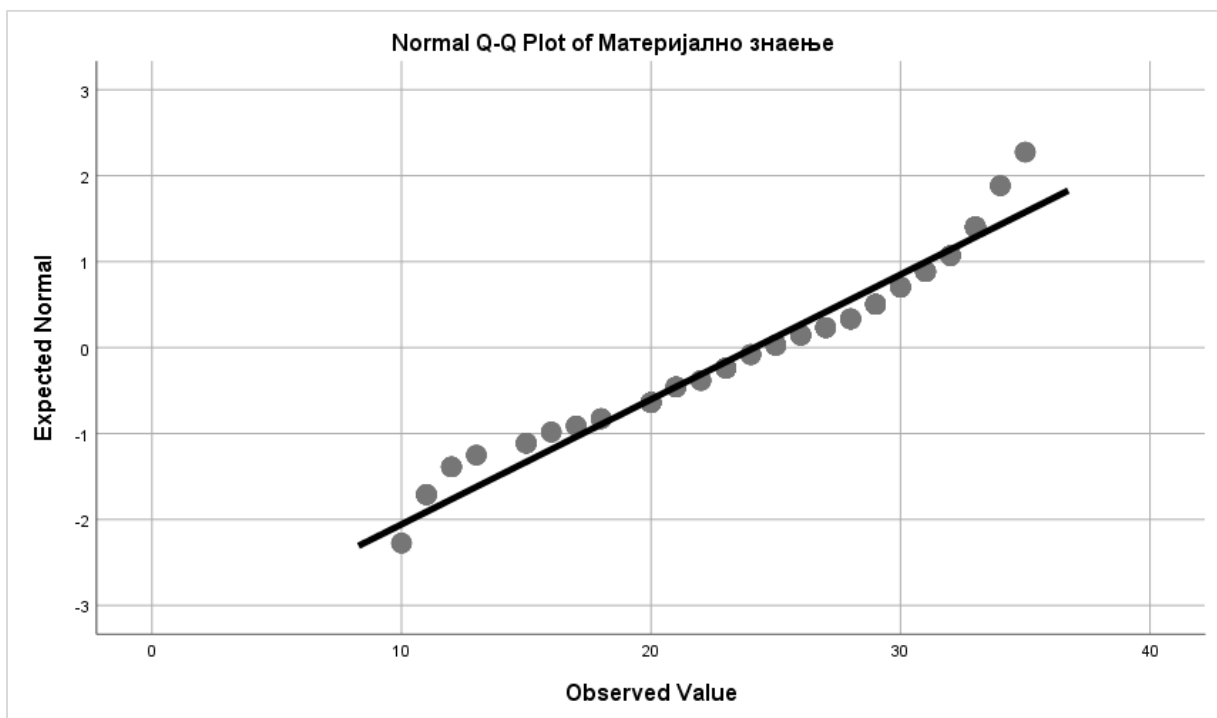
Графикон 14. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата етноцентризам

Graph 14. Q-Q plot of data distribution in the ethnorelativism variable



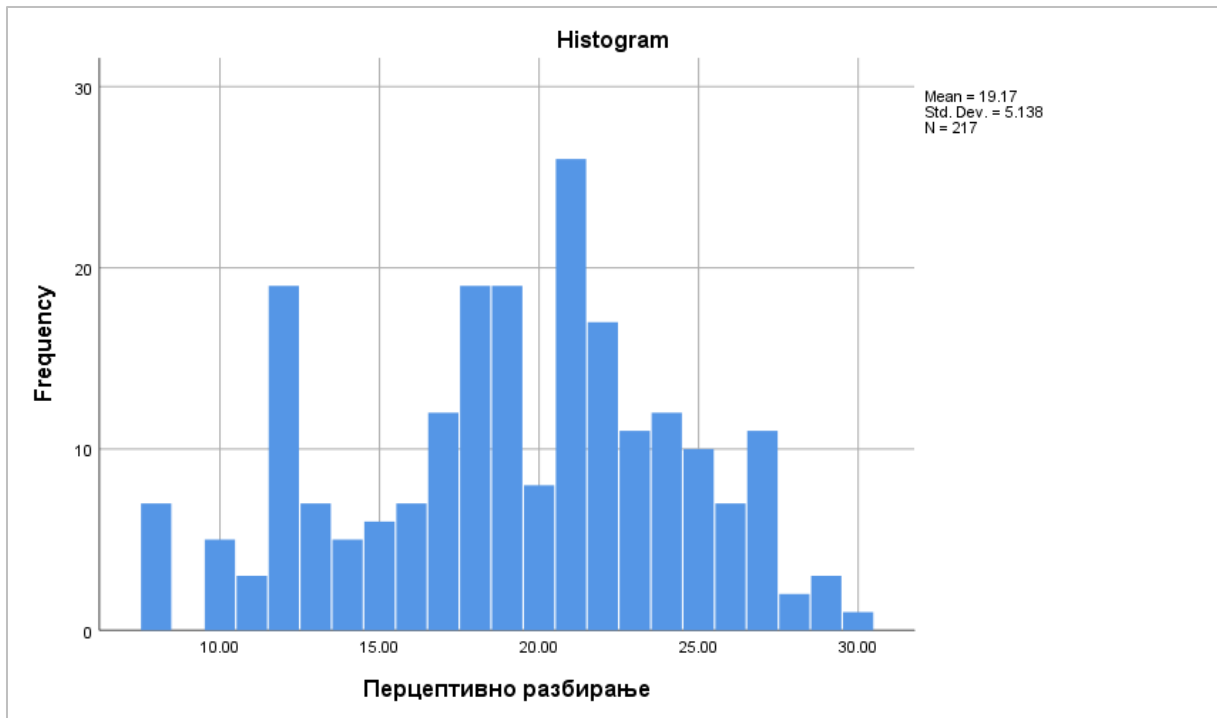
Графикон 15. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата материјално знаење

Graph 15. Histogram of data distribution in the substantive knowledge variable



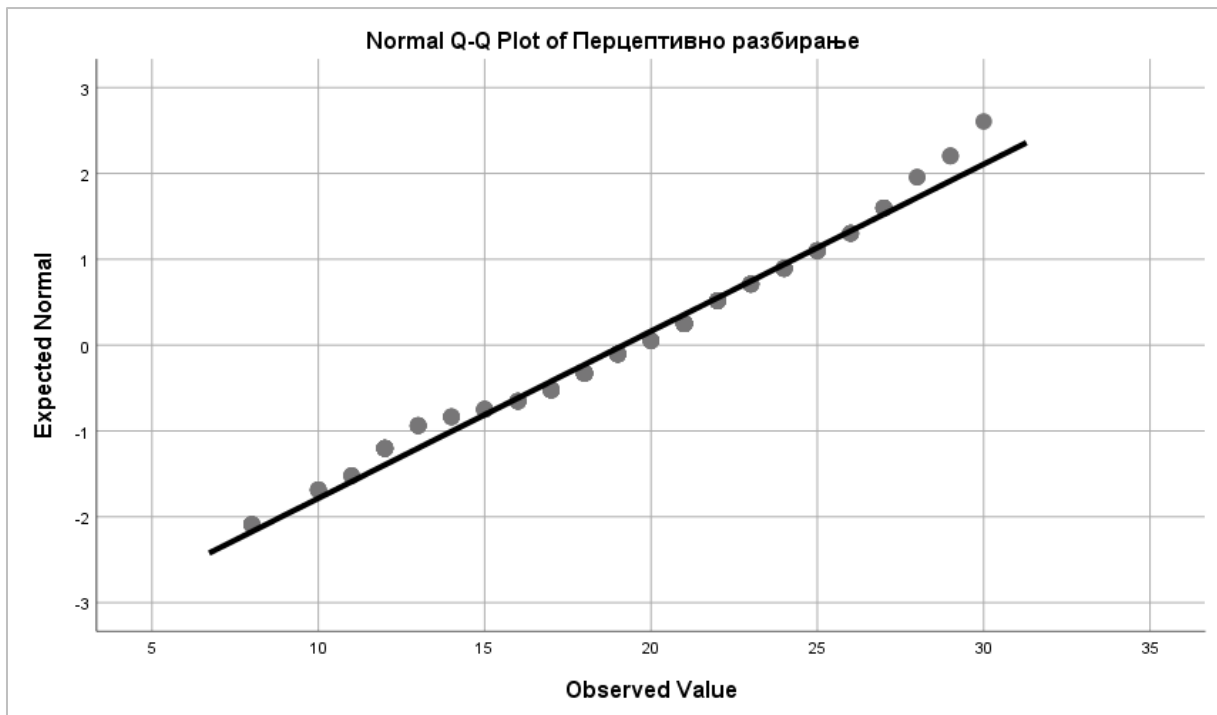
Графикон 16. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата материјално знаење

Graph 16. Q-Q plot of data distribution in the substantive knowledge variable



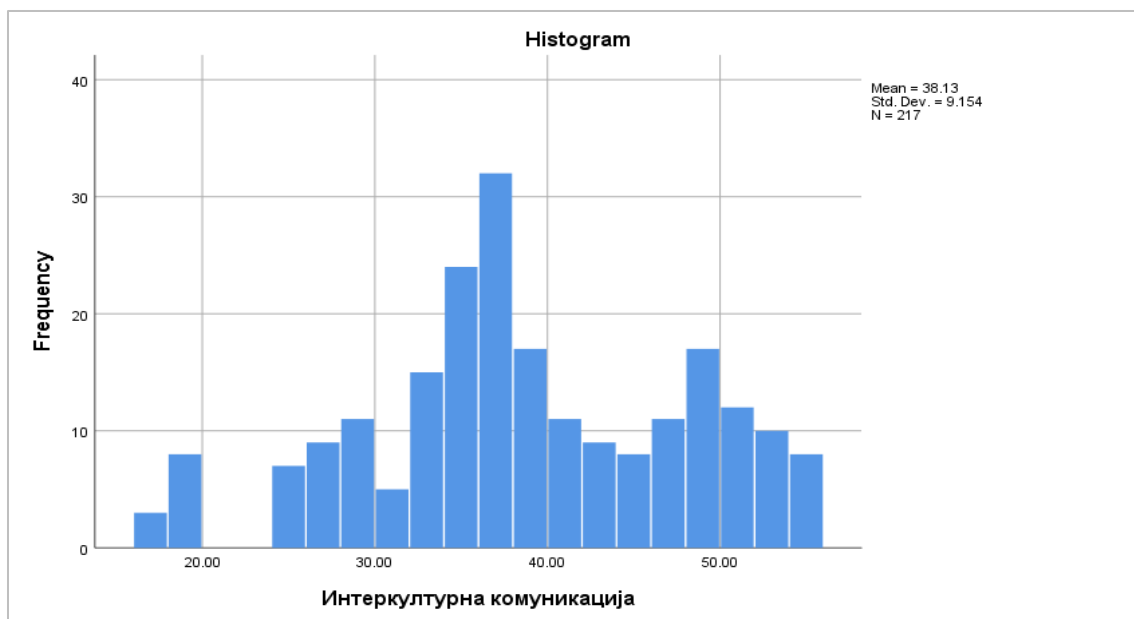
Графикон 17. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата перцептивно разбирање

Graph 17. Histogram of data distribution in the perceptual understanding variable



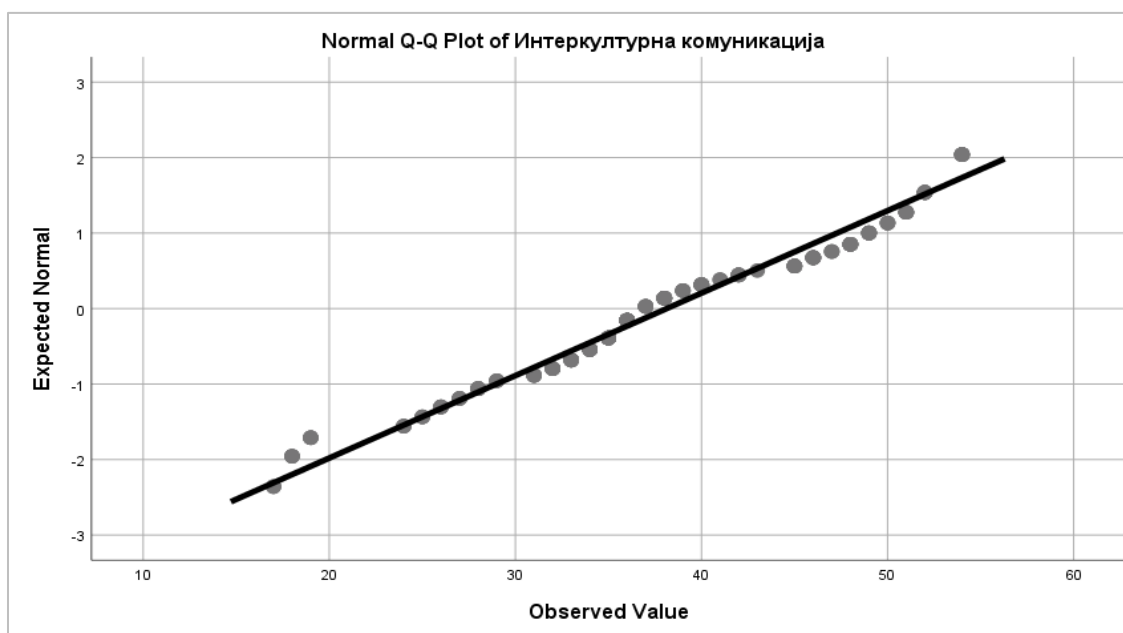
Графикон 18. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата перцептивно разбирање

Graph 18. Q-Q plot of data distribution in the perceptual understanding variable



Графикон 19. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата интеркултурна комуникација

Graph 19. Histogram of data distribution in the intercultural communication variable



Графикон 20. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата интеркултурна комуникација

Graph 20. Q-Q plot of data distribution in the intercultural communication variable

Проверката на нормалноста на дистрибуцијата на податоците покажа дека имаме нормално дистрибуирани податоци што упатува на избор на параметриски тестови за статистичка обработка на податоците.

2. Анализа на резултатите на истражувањето и дискусија

Анализата на резултатите на истражувањето ќе го опфати знаењето за основните карактеристики на интеркултурата (поимот, целта и вредностите); потребните интеркултурни компетенции на наставниците за работа во културно хетерогени училиници; начинот на спроведување на интеркултурата во училиштето; активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците; и интеркултурната осетливост и глобалната компетенција на наставниците од основното училиште.

Знаењето за клучните карактеристики на интеркултурата ќе го опфати знаењето за: точните дефиниции на поимот интеркултура, целта на интеркултурното образование и вредностите кои ги промовира интеркултурното образование.

2.1. Знаењата за поимот на интеркултурата

Првата група на прашања во врска со знаењата за клучните карактеристики на интеркултурата се однесува на знаењето во врска со одредувањето на поимот на интеркултурата. Со помош на скала од шест понудени тврдења, испитана е проценката на знаењето за поимот на интеркултурата. Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за проценување на поимот „интеркултура“ (Cronbach Alpha) изнесува 0.552 што упатува на релативно ниско ниво на сигурност но тоа според (Bedeковиќ, 2011) произлегува од помалиот број на ајтеми (6 ајтеми) во однос на другите скали кои имаат од 8 до 11 ајтеми и сепак оваа скала може да се смета задоволувачака за спроведување на понатамошни анализи. Bedeković (2011) за ова скала рапортира (Cronbach Alpha) коефициент од 0.571. Тврдењата се проценети преку пет понудени одговори од 1 до 5 каде 1 = ни малку, 2 = малку, 3 = средно, 4 = многу, 5 = исклучително многу. За утврдување на дескриптивните карактеристики на одредените тврдења се користени дескриптивните параметри аритметичка средина, стандардна девијација, минимум, максимум и дистрибуција на одговорите според сите категории изразени во проценти.

Табела 11. Дескриптивните параметри на одредувањето на поимот интеркултура

Table 11. Descriptive parameters of the definition of notion „interculture“

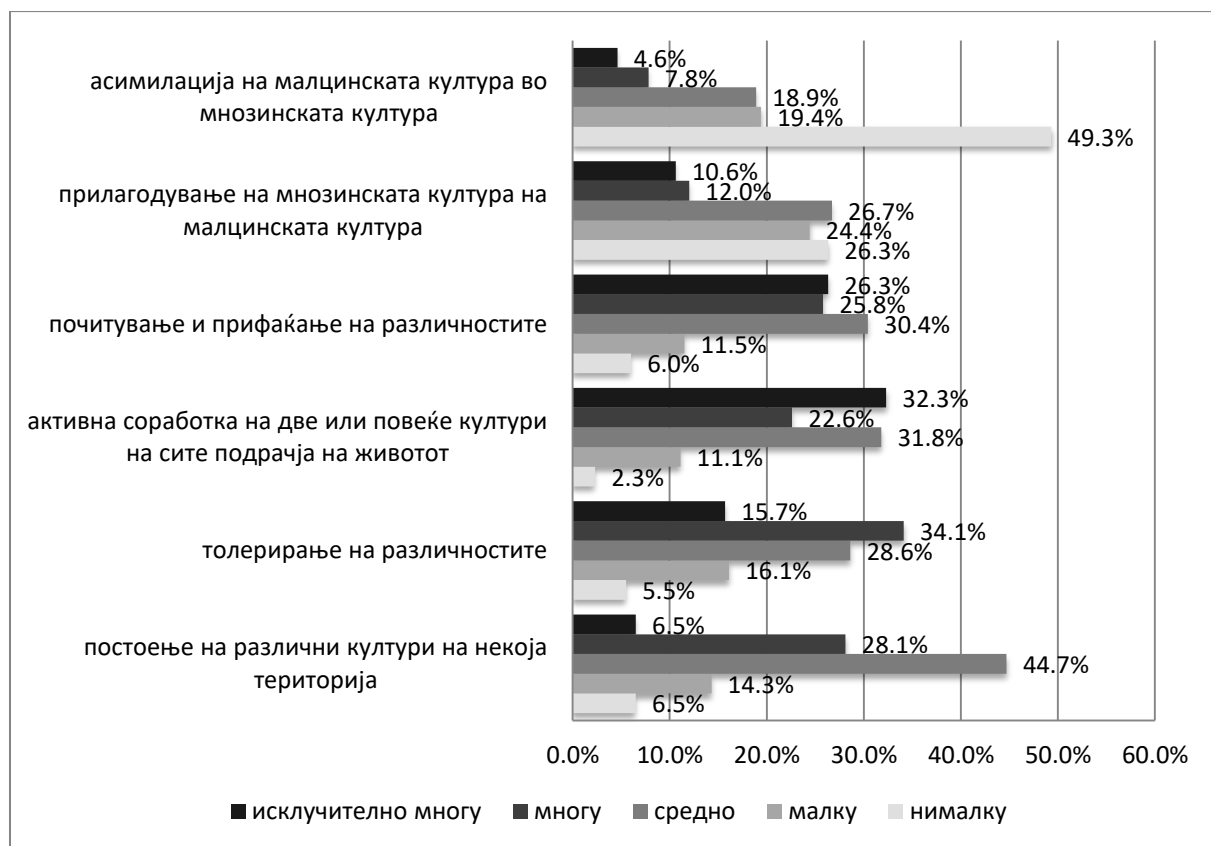
Во која мера, според Ваше мислење, секој од следните изрази најдобро го одредува поимот „интеркултура“	N	Min	Max	M	SD
Тврдење					
1. Постоене на различни култури на некоја територија	217	1	5	3.14	.962
2. Толерирање на различностите	217	1	5	3.38	1.100
3. Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот	217	1	5	3.71	1.102
4. Почитување и прифаќање на различностите	217	1	5	3.55	1.170
5. Прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура	217	1	5	2.56	1.286
6. Асимилација на малцинската култура во мнозинската култура	217	1	5	1.99	1.190

Резултатите покажуваат дека наставниците сметаат дека поимот интеркултура најдобро го одредуваат изразите „Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“ ($M=3.71$, $SD=1.102$) и „Почитување и прифаќање на различностите“ ($M=3.55$, $SD=1.170$), а потоа „Толерирањето на различностите“ ($M=3.38$, $SD=1.100$) и „Постоене на различни култури на некоја територија“ ($M=3.14$, $SD=.962$), додека најниско ниво на согласност односно најниска аритметичка средина е постигнато кај тврдењата „Прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура“ ($M=2.56$, $SD=1.286$) и „Асимилација на малцинската култура во мнозинската култура“ ($M=1.99$, $SD=1.190$). Резултатите на истражувањето на Bedeković (2011) покажале дека испитаниците највисока аритметичка средина постигнале кај тврдењето дека поимот „интеркултурата“ најдобро го одредува „почитувањето и прифаќањето на различностите“ ($M=4,19$; $SD=0,905$) и „Активната соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“ ($M=4,11$; $SD=0,926$), потоа следи „толеранцијата на различностите“ ($M=3,92$; $SD=0,956$) и „постоене на различни култури на иста територија“ ($M=3,69$; $SD=1,024$) (Bedeković, 2011, стр. 199).

Споредбата на добиените резултати на ова скала со резултатите на истражувањето на Bedeković (2011) на истата скала покажува дека нашите испитаници постигнале пониско ниво на аритметичка средина во главните тврдења кои точно го одредуваат поимот „интеркултура“, но поточно ги рангирале тврдењата кои точно го одредуваат поимот „интеркултура“ и

показале пониска аритметичка средина односно пониско ниво на согласување со тврдењата кои неточно или воопшто не го одредуваат поимот „интеркултура“. Ваквите резултати сугерираат дека наставниците точно го процениле значењето на поимот интеркултура како „активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“, „почитување и прифаќање на различностите“ и „толерирање на различностите“.

Фреквенциите на одговорите на испитаниците во врска со тврдењата кои го одредуваат поимот интеркултура се прикажани во проценти во графикон 1.



Графикон 21. Фреквенциите на одговорите за одредувањето на поимот интеркултура
Graph 21. Frequencies of responses for determining the term interculture

Од графикон 1 се гледа дека најголем број на испитаници или 54.9 % потполно или главно сметаат дека поимот интеркултура го одредува „Активната соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“, потоа 52.1 % сметаат дека овој поим го одредува „Почитувањето и прифаќањето на различностите“, 49.8 % од испитаниците потполно или главно сметаат дека поимот интеркултура го одредува „Толерирањето на различностите“ и околу една третина или 34.6 % од испитаниците потполно или главно се согласуваат

дека поимот интеркултура го одредува „Постоењето на различни култури на некоја територија“. Од друга страна, 22.6 % од испитаниците сметаат дека поимот интеркултура го одредува „Прилагодувањето на мнозинската култура на малцинската култура“ и 12.4 % од испитаниците главно или потполно се согласуваат дека поимот интеркултура го одредува „Асимилација на малцинската култура во мнозинската култура“. Добиените резултати упатуваат на заклучокот дека мнозинството на наставници точно го проценува значењето на поимот интеркултура кој се одредува преку активната соработка на две или повеќе култури во сите подрачја на животот, почитувањето и прифаќање на различностите и толерирањето на различностите но загрижува фактот дека скоро една третина од наставниците (22.6% и 12.4%) не се сигурни во точното значење на поимот интеркултура.

2.1.1. Знаењата за поимот интеркултура според културната структура на училиштето

Влијанието на монокултурната и мултикултурната структура на училиштето каде работат наставниците во знаењата за поимот на интеркултурата се утврди преку *t* тест на независни примероци (*independent-samples t-test*).

Табела 12. Одредување на поимот интеркултура и структура на училиштето

Table 12. Definition of notion interculture and school structure

Тврдење	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)		t	p
	M	SD	M	SD		
	1. Постоење на различни култури на некоја територија	3.17	.913	3.06		
2. Толерирање на различностите	3.25	.959	3.71	1.337	-2.891	.004*
3. Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот	3.51	1.074	4.21	1.019	-4.381	.000*
4. Почитување и прифаќање на различностите	3.33	1.103	4.08	1.168	-4.458	.000*
5. Прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура	2.55	1.263	2.59	1.352	-.183	.855
6. Асимилација на малцинската култура во мнозинската култура	2.14	1.274	1.63	.867	2.864	.005*

* $p < 0.05$

Од резултатите на t тестот прикажани во табелата погоре се гледа дека постои статистички значајна разлика меѓу наставниците кои работат во мултикултурно училиште и наставниците кои работат во монокултурно училиште во врска со знаењата за поимот „интеркултура“. Статистички значајната разлика се воочува кај тврдењето дека поимот „интеркултура“ најдобро го одредува „Толерирањето на различностите“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште постигнале повосока аритметичка средина ($M=3.71$, $СД=1.337$; $p<0.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.25$, $СД=.959$; $p<0.05$); кај тврдењето дека поимот „интеркултура“ најдобро го одредува „Активната соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште постигнале повисока аритметичка средина ($M=4.21$, $СД=1.019$; $p<0.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.51$, $СД=1.074$; $p<0.05$); кај тврдењето дека поимот „интеркултура“ најдобро го одредува „Почитувањето и прифаќањето на различностите“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште постигнале повосока аритметичка средина ($M=4.08$, $СД=1.168$; $p<0.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.33$, $СД=1.103$; $p<0.05$); и кај тврдењето дека поимот „интеркултура“ најдобро го одредува „Асимилацијата на малцинската култура во мнозинската култура“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште постигнале пониска аритметичка средина ($M=1.63$, $СД=.867$; $p<0.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=2.14$, $СД=1.274$; $p<0.05$).

Овие резултати покажуваат дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште, на скалата за проценување на знаењата за поимот на интеркултурата, покажуваат повисоко ниво на согласување со тврдењата кои точно го одредуваат поимот интеркултура и пониско ниво на согласување со тврдењата кои неточно или воопшто не го одредуваат поимот „интеркултура“. Ваквите резултати можат да се објаснат со фактот дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште имаат поголеми шанси за учество во проекти за културна интеракција меѓу училиштата и поседуваат повеќе информации во врска со теми од интеркултурен карактер.

2.1.2. Знаењата за поимот интеркултура според полот на испитаниците

Знаењето за поимот „интеркултурата“ според полот на наставниците се утврди преку *t* тест на независни примероци (*independent-samples t-test*).

Табела 13. Одредување на поимот интеркултура и пол

Table 13. Definition of notion interculture and gender

Тврдење	Женски (N=158)		Машки (N=59)		t	p
	M	SD	M	SD		
	1. Постоене на различни култури на некоја територија	3.15	.868	3.10		
2. Толерирање на различностите	3.37	1.085	3.42	1.148	-.337	.737
3. Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот	3.69	1.150	3.78	.966	-.533	.594
4. Почитување и прифаќање на различностите	3.42	1.212	3.88	.984	-2.595	.010*
5. Прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура	2.53	1.182	2.64	1.540	-.572	.568
6. Асимилација на малцинската култура во мнозинската култура	1.99	1.162	2.00	1.273	-.070	.945

* $p < 0.05$

Резултатите на *t*-тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците од женски пол ($M=3.42$, $SD=1.212$; $p < 0.05$) и наставниците од машки пол ($M=3.88$, $SD=.984$; $p < 0.05$) само во тврдењето (4) дека „Почитувањето и прифаќањето на различностите“ најдобро го одредува поимот „интеркултура“. Женските испитаници постигнале незначајно повисока аритметичка средина ($M=3.15$, $SD=.868$) во однос на машките испитаници ($M=3.10$, $SD=1.185$) во тврдењето (1) според кое поимот „интеркултура“ најдобро го одредува „Постоене на различни култури на некоја територија“, тврдење кое всушност го одредува поимот „мултикултура“. Но, женските испитаници достигнале пониска аритметичка средина ($M=3.69$, $SD=1.150$) во однос на машките испитаници ($M=3.78$, $SD=.966$) во тврдењето (3) дека поимот „интеркултура“ најдобро го одредува „Активната соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“, тврдење кое најточно го одредува поимот „интеркултура“.

Од табелата погоре се забележува дека во претпоследното 5-то и во последното 6-то тврдење, кои воопшто не се однесуваат на поимот „интеркултура“, наставничките покажале пониско ниво на согласување со овие тврдења (M=2.53, СД=1.182; и M=1.99, СД=1.162) во однос на наставниците (M=2.64, СД=1.540; и M=2.00, СД=1.273).

2.1.3. Знаењата за поимот интеркултура според работното искуство

Знаењето за поимот „интеркултура“ според работното искуство на наставниците се утврди преку т-тест на независни примероци (*independent-samples t-test*).

Табела 14. Одредување на поимот интеркултура и работно искуство

Table 14. Definition of notion interculture and seniority

Тврдење	Во која мера, според Ваше мислење, секој од следните изрази најдобро го одредува поимот „интеркултура“				t	p
	под 20 години (N=152)		над 20 години (N=65)			
	M	SD	M	SD		
1. Постојење на различни култури на некоја територија	3.23	.880	2.92	1.108	2.173	.031*
2. Толерирање на различностите	3.37	1.114	3.42	1.074	-.288	.774
3. Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот	3.70	1.103	3.74	1.108	-.211	.833
4. Почитување и прифаќање на различностите	3.51	1.190	3.63	1.126	-.677	.499
5. Прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура	2.41	1.130	2.92	1.544	-2.743	.007*
6. Асимилација на малцинската култура во мнозинската култура	2.02	1.125	1.92	1.338	.547	.585

*p<0.05

Резултатите од т-тестот покажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу наставниците според работното искуство во две тврдења. Статистички значајна разлика постои кај тврдењето (1) дека „Постојењето на различни култури на некоја територија“ најдобро го одредува поимот „интеркултура“ каде наставниците со работно искуство под 20 години покажале повисоко ниво на согласување со ова тврдење (M=2.23, СД=.880, p<0.05) во однос на наставниците со работно искуство над 20 години (M=2.92, СД=1.108, p<0.05) и кај тврдењето (5) дека „Прилагодувањето на мнозинската култура на малцинската култура“ најдобро го одредува поимот „интеркултура“ каде

наставниците со работно искуство под 20 години покажале пониско ниво на согласување со ова тврдење ($M=2.41$, $СД=1.130$, $p<0.05$) во однос на наставниците со работно искуство над 20 години ($M=2.92$, $СД=1.544$, $p<0.05$). Од табелата погоре се забележува дека наставниците со работно искуство над 20 години покажуваат повисоко ниво на согласување во трите клучни тврдења кои најдобро го одредуваат поимот „интеркултура“, и тоа во тврдењето (2) „Толерирање на различностите“, во тврдењето (3) „Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“ и во тврдењето (4) „Почитување и прифаќање на различностите“ ($M=3.42$, $СД=1.074$; $M=3.74$, $СД=1.108$; $M=3.63$, $СД=1.126$) во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=3.37$, $СД=1.114$; $M=3.70$, $СД=1.103$; $M=3.51$, $СД=1.190$). Ваквите резултати можат да се објаснат со искуственото знаење со кое наставниците се стекнале и во текот на практичната работа и во текот на професионалниот развој.

2.1.4. Знаењата за поимот интеркултура според степенот на образование

Влијанието на степенот на образование врз знаењето за поимот „интеркултура“ се утврди со примена на едномерна анализа на варијансата (One Way ANOVA) со оглед на тоа дека имаме повеќе од две групи на испитаници.

Табела 15. Одредување на поимот интеркултура и степенот на образование
Table 15. Definition of notion interculture and the level of education

Тврдење	Во која мера, според Ваше мислење, секој од следните изрази најдобро го одредува поимот „интеркултура“						F	p
	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторатура (N=8)			
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Постоене на различни култури на некоја територија	3.17	.941	3.26	.864	1.75	.707	9.242	.000*
2. Толерирање на различностите	3.34	1.008	3.78	1.445	4.50	.535	6.073	.003*
3. Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот	3.71	1.081	3.96	.928	4.63	.518	3.305	.039*
4. Почитување и прифаќање на различностите	3.53	1.149	3.87	1.058	4.50	.535	3.611	.029*
5. Прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура	2.56	1.311	2.39	.891	1.63	.518	2.233	.110
6. Асимилација на малцинската култура во мнозинската култура	1.96	1.160	2.00	1.087	1.38	.518	1.054	.350

* $p<0.05$

Тестот на едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците според степенот на нивното образование во проценувањето на значењето на тврдењата кои најдобро го одредуваат поимот интеркултура, и тоа во тврдењето (2), (3) и (4).

Од табелата погоре се гледа дека наставниците со највисокиот степен на образование – докторат покажале повисоко ниво на согласување ($M=4.50$, $СД=.535$, $p<0.05$; $M=4.63$, $СД=.518$, $p<0.05$; $M=4.50$, $СД=.535$, $p<0.05$) во однос на магистрите ($M=3.78$, $СД=1.445$, $p<0.05$; $M=3.96$, $СД=.928$, $p<0.05$; $M=3.87$, $СД=1.058$, $p<0.05$) и наставниците со високо образование ($M=3.34$, $СД=1.008$, $p<0.05$; $M=3.71$, $СД=1.081$, $p<0.05$; $M=3.53$, $СД=1.149$, $p<0.05$) во тврдењето (2) дека „Толерирањето на различностите“ најдобро го одредува поимот „интеркултура“; во тврдењето (3) дека „Активната соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“ најдобро го одредува поимот интеркултура и во тврдењето (4) дека „Почитувањето и прифаќањето на различностите“ најдобро го одредува поимот „интеркултура“.

ANOVA тестот покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците и во првото тврдење „Постоење на различни култури на некоја територија“ кое всушност не го одредува поимот „интеркултура“, туку се однесува на поимот „мултикултура“. Во ова тврдење наставниците доктори на науки покажале пониско ниво на согласување со ова тврдење ($M=1.75$, $СД=.707$, $p<0.05$) во однос на наставниците магистри ($M=3.26$, $СД=.864$, $p<0.05$) и наставниците со високо образование ($M=3.34$, $СД=1.008$, $p<0.05$).

За да се провери за кои групи на наставници според степенот на образование се однесува статистички значајната разлика, се изведе шефе пост-хок тест (Scheffe Post Hoc Tests). Шефе тестот, прикажан во табелата подолу, покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците со високо образование и наставниците со докторат ($MD=1.417$, $p<0.05$) и меѓу наставниците со магистратура и наставниците со докторат ($MD=1.511$, $p<0.05$) во тврдењето (1) дека поимот „интеркултура“ најдобро го одредува „Постоење на различни култури на некоја територија“. Исто така, статистички значајна разлика се забележува и во тврдењето (2) дека поимот „интеркултура“ најдобро

го одредува „Толерирањето на различностите“, но само меѓу наставниците со високо образование и наставниците со докторатура (MD=1.156, p<0.05).

Табела 16. Пост хок тест 1 – Повеќекратни споредби според степенот на образование
Table 16. Post Hoc Test 1 - Multiple Comparisons by education degree

Повеќекратни споредувања/Multiple Comparisons				
Scheffe				
Зависна варијабла Dependent Variable	(I) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	(J) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	Разлика на аритметичка средина Mean Difference (I-J)	Sig.
постоење на различни култури на некоја територија	Високо образование	Магистратура	-.094	.900
		Докторат	1.417*	.000
	Магистратура	Високо образование	.094	.900
		Докторат	1.511*	.000
	Докторат	Високо образование	-1.417*	.000
		Магистратура	-1.511*	.000
толерирање на различностите	Високо образование	Магистратура	-.439	.170
		Докторат	-1.156*	.011
	Магистратура	Високо образование	.439	.170
		Докторат	-.717	.252
	Докторат	Високо образование	1.156*	.011
		Магистратура	.717	.252
активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот	Високо образование	Магистратура	-.247	.570
		Докторат	-.915	.057
	Магистратура	Високо образование	.247	.570
		Докторат	-.668	.304
	Докторат	Високо образование	.915	.057
		Магистратура	.668	.304
почитување и прифаќање на различностите	Високо образование	Магистратура	-.343	.389
		Докторат	-.973	.059
	Магистратура	Високо образование	.343	.389
		Докторат	-.630	.396
	Докторат	Високо образование	.973	.059
		Магистратура	.630	.396
прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура	Високо образование	Магистратура	.168	.833
		Докторат	.934	.122
	Магистратура	Високо образование	-.168	.833
		Докторат	.766	.333
	Докторат	Високо образование	-.934	.122
		Магистратура	-.766	.333
асимилација на малцинската култура во мнозинската култура	Високо образование	Магистратура	-.038	.989
		Докторат	.587	.361
	Магистратура	Високо образование	.038	.989
		Докторат	.625	.409
	Докторат	Високо образование	-.587	.361
		Магистратура	-.625	.409

*. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво од 0.05. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците со повисоко ниво на образование покажуваат повисоко ниво на информираност во врска со поимот интеркултура, односно повисоко ниво на интеркултурна компетенција на скалата на знаењата за поимот на интеркултурата. Ова може да се објасни со нивната поквалитетна образованост, но и со подобрите шанси за интеркултурна комуникација кои им ги пружат постдипломските студии.

2.1.5. Знаењата за поимот интеркултура според претходното интеркултурно образование

Влијанието на претходното интеркултурно образование врз знаењето за поимот „интеркултура“ се утврди со примена на едномерната анализа на варијансата со оглед на тоа дека имаме повеќе од две групи на испитаници.

Табела 17. Одредување на поимот интеркултура и претходното интеркултурно образование

Table 17. Definition of notion interculture and the previous intercultural education

Тврдење	Во која мера, според Ваше мислење, секој од следните изрази најдобро го одредува поимот „интеркултура“										F	p
	1		2		3		4		5			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Постојење на различни култури на некоја територија	3.25	.789	3.33	.924	3.48	.738	2.84	1.173	2.88	.956	3.568	.008*
2. Толерирање на различностите	3.34	1.094	4.06	.704	3.10	1.319	3.39	.940	3.35	1.110	3.883	.005*
3. Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот	3.72	.985	4.42	.830	3.90	.939	3.61	.874	3.44	1.385	4.904	.001*
4. Почитување и прифаќање на различностите	3.26	.998	3.97	.951	3.90	1.175	3.71	1.154	3.47	1.297	3.077	.017*
5. Прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура	2.36	1.184	2.55	1.227	2.00	1.000	2.69	1.393	2.81	1.314	2.331	.057
6. Асимилација на малцинската култура во мнозинската култура	2.15	1.138	1.73	1.206	1.72	.797	1.43	.806	2.58	1.277	7.929	.000*

*p<0.05

Забелешка: 1 - базично образование за работа во мултикултурна училишница; 2 - дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултурата; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Тестот ANOVA покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците во проценувањето на значењето на тврдењата кои најдобро го одредуваат поимот интеркултура според нивното претходно интеркултурно образование. Резултатите на тестот покажуваат дека наставниците кои имале дополнително

усовршување за работа во мултикултурна училница покажуваат повисоко ниво на согласување со тврдењата кои точно го одредуваат поимот интеркултура 2($M=4.06$, $СД=.704$); 3($M=4.42$, $СД=.830$) и 4($M=3.97$, $СД=.951$) во однос на другите четири групи на наставници прикажани во табелата погоре, што упатува на заклучокот дека дополнителното усовршување на наставниците за работа во мултикултурни училници влијае врз нивните знаења за дефиниција на поимот „интеркултура“.

Од табелата погоре се забележува дека наставниците кои самостојно ја проучиле интеркултурата покажале пониско ниво на согласување со тврдењето (5) „Прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура“ ($M=2.00$, $СД=1.000$) и со тврдењето (6) „Асимилација на малцинската култура во мнозинската култура“ ($M=1.72$, $СД=.797$), тврдења кои всушност не го одредуваат точно поимот „интеркултура“, а со оглед на тоа дека оваа група на наставници сметаат дека поимот „интеркултура“ најдобро го одредува „Активната соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“ ($M=3.90$, $СД=.939$) и „Почитувањето и прифаќањето на различностите“ ($M=3.90$, $СД=1.175$), може да се заклучи дека наставниците кои самостојно ја проучиле интеркултурата покажуваат подобри знаења во врска со дефиницијата на поимот „интеркултура“.

Наставниците без никакво претходно интеркултурно образование (во табелата погоре прикажани под група 5) постигнале повисока аритметичка средина во тврдењата 5 и 6 кои не го дефинираат точно поимот „интеркултура“ ($M=2.81$, $СД=1.314$; $M=2.58$, $СД=1.277$) во однос на другите четири групи на наставници, што сугерира дека недостатокот на претходното интеркултурно образование влијае врз основните знаења во врска со одредувањето на поимот „интеркултура“.

Меѓусебната статистичка разлика на групите на наставници според претходното интеркултурно образование се утврди преку шефе пост-хок тест (Scheffe Post Hoc Tests). Повеќекратната споредба е прикажана во табелата подолу.

Табела 18. Пост хок тест 2 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование

Table 18. Post Hoc Test 2 - Multiple Comparisons by previous intercultural education

Повеќекратни споредувања/Multiple Comparisons

Scheffe				
Зависна варијабла Dependent Variable	(I) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	(J) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	Разлика на аритметичка средина Mean Difference (I-J)	Sig.
толерирање на различностите	базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	-.716*	.043
	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	самостојно сте ја проучувале интеркултурата/you have studied interculturalism on your own	.957*	.013
активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот	базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	-.703*	0.43
	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	комбинирано/combined	.816*	0.15
асимилација на малцинската култура во мнозинската култура	базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	комбинирано/combined	.716*	.016
	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	ништо од наведеното/none of the above	-.854*	.020
	самостојно сте ја проучувале интеркултуралноста/you have studied interculturalism on your own	ништо од наведеното/none of the above Магистратура	-.857*	.028

*. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво од 0.05. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Како што се гледа од табелата погоре, шефе тестот покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците кои имале „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ и оние кои имале „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ (MD=-.716, $p < 0.05$) и меѓу наставниците кои имале „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и оние кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ (MD=-.957, $p < 0.05$) во тврдењето дека „Толерирањето на различностите“ е најточното тврдење кое го одредува поимот „интеркултура“.

Статистички значајни разлики се забележуваат и во тврдењето „Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“ меѓу

наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“, оние со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ (MD=-.703, $p<0.05$); и наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ со оне со „комбинирано“ образование (MD=.816, $p<0.05$) и со оние со „ништо од наведеното“ (MD=.982, $p<0.05$).

Исто така, статистички значајни разлики Шефе тестот покажа и во тврдењето „асимилација на малцинската култура во мнозинската култура“ меѓу наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ и оние со „комбинирано“ образование (MD=.716, $p<0.05$); меѓу наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и оние со „ништо од наведеното“ (MD=-.854, $p<0.05$) и меѓу наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултуралноста“ и оние со „ништо од наведеното“ (MD=-.854, $p<0.05$).

Овие резултати сугерираат дека претходното интеркултурно образование влијае врз знаењата на наставниците во врска со одредувањето на поимот „интеркултура“, а најголемо влијание на знаењата на наставниците се покажа дека има дополнителното усовршување за работа во мултикултурните училници и самостојното проучување на интеркултурата. Исто така, резултатите покажаа дека наставниците со никакво претходно интеркултурно образование кое опфаќа базично образование за интеркултурата, дополнително усовршување и самостојно проучување на интеркултурата, имаат поограничени знаења околу дефиницијата на поимот „интеркултура“.

2.2. Знаења за целта на интеркултурното образование

Втората група од 11 прашања го испитува знаењето за целите на интеркултурното образование. Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за проценување на целта на интеркултурното образование (Cronbach Alpha) изнесува 0.928 што упатува на многу високо ниво на сигурност и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи. Bedeković (2011) за ова скала рапортира (Cronbach Alpha) коефициент од 0.880.

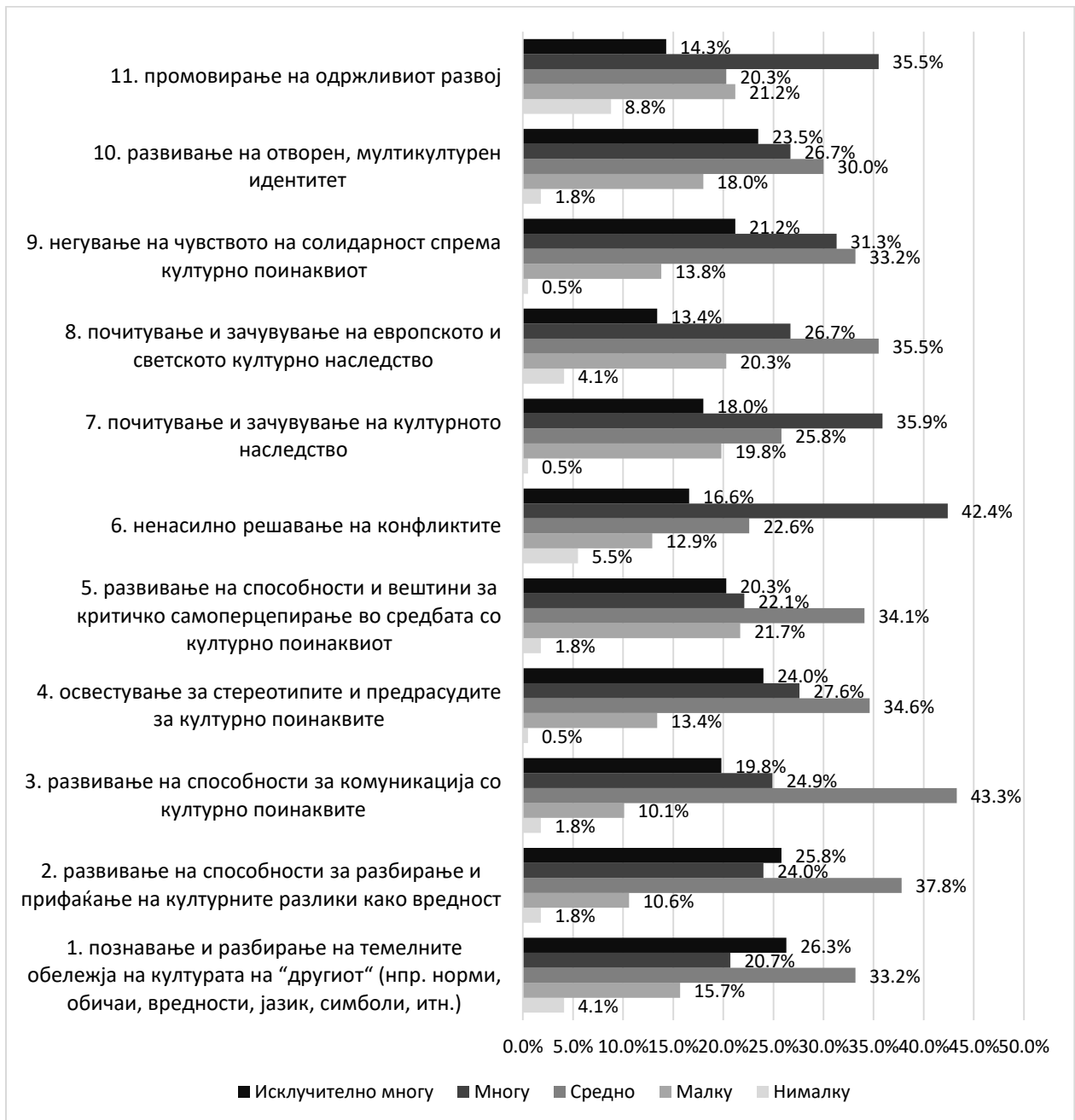
Табела 19. Дескриптивните параметри на познавањето на целта на интеркултурното образование

Table 19. Descriptive parameters of knowledge of the objectives of intercultural education

Во која мера следните тврдења ја одредуваат целта на интеркултурното образование					
Тврдење	N	Min	Max	M	SD
1. познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (на пр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи итн.)	217	1	5	3.49	1.159
2. развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност	217	1	5	3.61	1.040
3. развивање на способности за комуникација со културно поинаквите	217	1	5	3.51	.982
4. освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите	217	1	5	3.61	1.008
5. развивање на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот	217	1	5	3.37	1.090
6. ненасилно решавање на конфликтите	217	1	5	3.52	1.085
7. почитување и зачувување на културното наследство	217	1	5	3.51	1.019
8. почитување и зачувување на европското и светското културно наследство	217	1	5	3.25	1.055
9. негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот	217	1	5	3.59	.987
10. развивање на отворен, мултикултурен идентитет	217	1	5	3.52	1.093
11. промовирање на одржливиот развој	217	1	5	3.25	1.196

Од табелата погоре се забележува дека највисока аритметичка средина испитаниците достигнале кај тврдењето дека цел на интеркултурното образование е „развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност“ ($M=3.61$, $SD=1.040$) и „освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите“ ($M=3.61$, $SD=1.008$), а потоа кај тврдењето „негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот“ ($M=3.59$, $SD=.987$), „развивање на отворен, мултикултурен идентитет“ ($M=3.52$, $SD=1.093$), „ненасилно решавање на конфликтите“ ($M=3.52$, $SD=1.085$). Малку пониска аритметичка средина испитаниците достигнале кај тврдењата „развивање на способности за комуникација со културно поинаквите“ ($M=3.51$, $SD=.982$), „почитување и зачувување на културното наследство“ ($M=3.51$, $SD=1.019$) и „познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (на пр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи итн.)“ ($M=3.49$, $SD=1.159$). Најниска аритметичка средина испитаниците покажуваат кај

тврдењето дека основна цел на интеркултурното образование е „промовирање на одржливиот развој“ (M=3.25, СД=1.196), „развивање на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот“ (M=3.37, СД=1.090) и почитување и зачувување на европското и светското културно наследство (M=3.25, СД=1.055).



Графикон 22. Фреквенциите на одговорите за целта на интеркултурното образование
Graph 22. Frequencies of responses about the objectives of intercultural education

Најголем дел од наставниците или 59 % од нив потполно или главно сметаат дека цел на интеркултурното образование е „ненасилното решавање на конфликтите“, потоа 53.9 % од нив сметаат дека тоа е „почитувањето и зачувувањето на културното наследство“ и на трето место – 52.5 % од наставниците потполно или делумно го рангираат тврдењето според кое цел на интеркултурното образование е „негувањето на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот“.

Понатаму, 51.6 % од наставниците потполно или главно сметаат дека цел на интеркултурното образование е „освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите“, 50.2 % од нив сметаат дека целта е „развивање на отворен, мултикултурен идентитет“, 49.9 % и 49.8 % сметаат дека целта „промовирање на одржливиот развој“, односно „развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност“ и 47 % од наставниците потполно или главно сметаат дека цел на интеркултурното образование е „познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (нпр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи итн.)“.

Во нешто помали проценти или околу 44.7 %, 42.4 % и 40.1 % од наставниците потполно или главно се согласуваат дека цели на интеркултурното образование се „развивањето на способности за комуникација со културно поинаквите“, потоа „развивањето на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот“ и „почитувањето и зачувувањето на европското и светското културно наследство“.

2.2.1. Знаењата за целта на интеркултурното образование според културната структура на училиштето

Влијанието на монокултурната и мултикултурната структура на училиштето каде што работат наставниците во знаењето за целта на интеркултурното образование се утврди преку т-тест на независни примероци (*independent-samples t-test*).

Табела 20. Целите на интеркултурното образование и структура на училиштето

Table 20. Objectives of intercultural education and school structure

Во која мера следните тврдења ја одредуваат целта на интеркултурното воспитание и образование						
Тврдење	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)		t	p
	M	SD	M	SD		
1. познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (на пр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи)	3.48	1.086	3.52	1.330	-.249	.803
2. развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност	3.54	1.011	3.79	1.095	-1.644	.102
3. развивање на способности за комуникација со културно поинаквите	3.39	.972	3.79	.953	-2.795	.006*
4. освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите	3.45	.991	4.00	.950	-3.724	.000*
5. развивање на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот	3.10	1.011	4.03	.999	-6.157	.000*
6. ненасилно решавање на конфликтите	3.45	.970	3.68	1.318	-1.449	.149
7. почитување и зачувување на културното наследство	3.39	.959	3.81	1.105	-2.799	.006*
8. почитување и зачувување на европското и светското културно наследство	3.14	1.079	3.52	.948	-2.484	.014*
9. негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот	3.44	1.003	3.95	.851	-3.552	.000*
10. развивање на отворен, мултикултурен идентитет	3.34	1.055	3.97	1.062	-3.988	.000*
11. промовирање на одржливиот развој	3.18	1.117	3.43	1.364	-1.382	.168

*p<0.05

Резултатите од т-тестот прикажани во табелата погоре покажуваат дека наставниците кои работат во училиште со мултикултурна структура имаат повисока аритметичка средина во сите 11 тврдења кои ја одредуваат целта на интеркултурното образование.

Статистички значајна разлика меѓу наставниците тестот покажа во тврдењето (3) дека целта на интеркултурното образование го одредува „развијането на способности за комуникација со културно поинаквите“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште постигнале повисока аритметичка средина (M=3.79, СД=.953, p<.05) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште (M=3.39, СД=.972, p<.05); во тврдењето (4) „освестувањето за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите“ при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште постигнале повисока

аритметичка средина ($M=4.00$, $СД=.950$, $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.45$, $СД=.991$, $p<.05$) и во тврдењето (5) дека целта на интеркултурното образование го одредува „развивањето на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот“ каде наставниците кои предаваат во мултикултурно училиште покажале повисоко ниво на сложување ($M=4.03$, $СД=.999$, $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.10$, $СД=1.011$, $p<.05$).

Помала, но статистички значајна разлика тестот т-тестот покажа меѓу наставниците и во тврдењето (8) „почитување и зачувување на европското и светското културно наследство“ меѓу наставниците на мултикултурното ($M=3.52$, $СД=.948$, $p<.05$) и наставниците на монокултурното училиште ($M=3.14$, $СД=1.079$, $p<.05$), а многу голема и статистички значајна разлика тестот покажа во тврдењето (9) „негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот“ каде наставниците на мултикултурното училиште постигнале повисока аритметичка средина ($M=3.95$, $СД=.851$, $p<.05$) во однос на наставниците на монокултурното училиште ($M=3.44$, $СД=1.003$, $p<.05$) и во тврдењето (10) „развивање на отворен, мултикултурен идентитет“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште ($M=3.97$, $СД=1.062$, $p<.05$) постигнале повисока аритметичка средина во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.34$, $СД=1.055$, $p<.05$).

Ваквите резултати на скалата на знаењето за целта на интеркултурното образование сугерираат дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште поседуваат повеќе знаења за целите на интеркултурното образование и упатуваат на заклучокот дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште имаат повисоко ниво на интеркултурна компетенција на скалата на знаењата за целта на интеркултурното образование во споредба со наставниците кои работат во монокултурни училишта.

2.2.2. Знаењата за целта на интеркултурното образование според полот

Разликите во знаењата за целта на интеркултурното образование според полот на наставниците се утврдија преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test).

Табела 21. Целите на интеркултурното образование и полот

Table 21. Objectives of intercultural education and gender

Тврдење	Женски (N=158)		Машки (N=59)		t	p
	M	SD	M	SD		
	1. познавање и разбирање на темелните обележја на културата на “другиот” (нпр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи)	3.52	1.098	3.42		
2. развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност	3.65	1.009	3.51	1.120	.904	.367
3. развивање на способности за комуникација со културно поинаквите	3.46	1.057	3.63	.740	-1.103	.271
4. освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите	3.56	1.037	3.75	.921	-1.188	.236
5. развивање на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот	3.21	1.010	3.81	1.181	-3.743	.000*
6. ненасилно решавање на конфликтите	3.43	1.006	3.75	1.254	-1.917	.057
7. почитување и зачувување на културното наследство	3.35	.977	3.95	1.007	-3.998	.000*
8. почитување и зачувување на европското и светското културно наследство	3.20	1.085	3.39	.965	-1.204	.230
9. негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот	3.42	.966	4.03	.909	-4.202	.000*
10. развивање на отворен, мултикултурен идентитет	3.20	1.045	4.37	.692	-7.967	.000*
11. промовирање на одржливиот развој	3.11	1.154	3.64	1.228	-2.993	.003*

* $p < 0.05$

Од табелата погоре се гледа дека т-тестот покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците според полот во 5 од 11 тврдења. Машките испитаници постигнале статистички значајно повисока аритметичка средина ($M=3.81$, $СД=1.181$, $p < .05$; $M=3.95$, $СД=1.007$, $p < .05$; $M=4.03$, $СД=.909$, $p < .05$; $M=4.37$, $СД=.692$, $p < .05$; $M=3.64$, $СД=1.228$, $p < .05$) во однос на женските испитаници ($M=3.21$, $СД=1.010$, $p < .05$; $M=3.35$, $СД=.977$, $p < .05$; $M=3.42$, $СД=.966$, $p < .05$; $M=3.20$, $СД=1.045$, $p < .05$; $M=3.11$, $СД=1.154$, $p < .05$) во тврдењата: „развивање на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот“; „почитување и зачувување на културното

наследство“; „негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот“; „развивање на отворен, мултикултурен идентитет“; и „промовирање на одржливиот развој“. Резултатите на т-тестот покажале дека машките испитаници покажуваат повисок степен на просечно согласување и со други три понудени тврдења со кои се одредува целта на интеркултурното образование тоа во тврдењата 3, 4 и 6 женските испитаници само во две тврдења, 1-то и 2-то тврдење (прикажани во табелата погоре).

2.2.3. Знаењето за целта на интеркултурното образование според работното искуство

За да се испита влијанието на работното искуство врз знаењето за целта на интеркултурното образование, со оглед постоењето на две групи на испитаници, за споредба е користен т-тест.

Табела 22. Целите на интеркултурното образование и работното искуство

Table 22. Objectives of intercultural education and seniority

Тврдење	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)		t	p
	M	SD	M	SD		
1. познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (на пр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи)	3.57	1.132	3.32	1.213	1.416	.158
2. развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност	3.70	1.060	3.40	.965	1.986	.048*
3. развивање на способности за комуникација со културно поинаквите	3.41	1.058	3.72	.740	-2.138	.034*
4. освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите	3.48	1.036	3.92	.872	-3.019	.003*
5. развивање на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот	3.21	1.125	3.75	.902	-3.446	.001*
6. ненасилно решавање на конфликтите	3.48	.990	3.60	1.285	-.744	.458
7. почитување и зачувување на културното наследство	3.43	.981	3.71	1.086	-1.865	.063
8. почитување и зачувување на европското и светското културно наследство	3.18	1.106	3.40	.915	-1.383	.168
9. негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот	3.48	1.055	3.85	.755	-2.532	.012*
10. развивање на отворен, мултикултурен идентитет	3.31	1.135	4.02	.800	-4.553	.000*
11. промовирање на одржливиот развој	3.21	1.166	3.35	1.268	-.808	.420

*p<0.05

Резултатите на т-тестот покажаа статистички значајна разлика во тврдењето (2) дека целта на интеркултурното образование е „развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност“ во кое наставниците со работно искуство под 20 години покажуваат повисок степен на согласување ($M=3.70$, $СД=1.060$, $p<.05$) во однос на наставниците со работно искуство над 20 години ($M=3.40$, $СД=.965$, $p<.05$).

Наставниците со работно искуство над 20 години покажале повисок степен на согласување ($M=3.72$, $СД=.740$, $p<.05$; $M=3.92$, $СД=.872$, $p<.05$; $M=3.75$, $СД=.902$, $p<.05$; $M=3.85$, $СД=.755$, $p<.05$; $M=4.02$, $СД=.800$, $p<.05$) во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=3.41$, $СД=1.058$, $p<.05$; $M=3.48$, $СД=1.036$, $p<.05$; $M=3.21$, $СД=1.125$, $p<.05$; $M=3.48$, $СД=1.055$, $p<.05$; $M=3.31$, $СД=1.135$, $p<.05$) со тврдењата 3, 4, 5, 9 и 10: „развивање на способности за комуникација со културно поинаквите“; „освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите“; „развивање на способности и вештини за критичко самоперцепирање во средбата со културно поинаквиот“; „негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот“; и „развивање на отворен, мултикултурен идентитет“.

Од табелата погоре се гледа дека наставниците со поголемо работно искуство постигнале повисока аритметичка средина во однос на наставниците со помало работно искуство во 9 од 11 тврдења кои ја одредуваат целта на интеркултурното образование. Ваквите резултати сугерираат дека наставниците со подолги години на работно искуство во воспитно-образовниот процес поседуваат повеќе знаења за целите на интеркултурното образование во однос на наставниците со помалку години работно искуство во тој процес. Затоа можеме да заклучиме дека наставниците со поголемо работно искуство покажале повисоко ниво на интеркултурна компетенција на скалата на знаења за целите на интеркултурното образование.

2.2.4. Знаењето за целта на интеркултурното образование според степенот на образование

За да се испита влијанието на степенот на образованието на наставниците врз знаењето за целта на интеркултурното образование, со оглед на постоењето на три групи на испитаници, за споредба е користен тестот ANOVA.

Табела 23. Целите на интеркултурното образование и степенот на образование

Table 23. Objectives of intercultural education and the level of education

Во која мера следните тврдења ја одредуваат целта на интеркултурното воспитание и образование									
Тврдење	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторат (N=8)		F	p	
	M	SD	M	SD	M	SD			
1. познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (на пр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи)	3.31	1.100	4.57	.843	4.63	1.061	18.507	.000*	
2. развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност	3.52	.999	4.04	1.107	4.63	1.061	6.929	.001*	
3. развивање на способности за комуникација со културно поинаквите	3.46	.864	3.48	1.534	4.63	1.061	5.618	.004*	
4. освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите	3.50	.954	4.17	1.072	4.63	1.061	9.446	.000*	
5. развивање на способности и вештини за критичко самоперцепирање во средбата со културно поинаквиот	3.30	1.068	3.78	1.126	3.88	1.246	2.927	.056	
6. ненасилно решавање на конфликтите	3.51	1.092	3.91	.949	2.50	.535	5.250	.006*	
7. почитување и зачувување на културното наследство	3.48	1.041	3.96	.878	3.00	.000	3.372	.036*	
8. почитување и зачувување на европското и светското културно наследство	3.23	1.027	3.78	1.126	2.13	.354	7.990	.000*	
9. негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот	3.60	.983	3.61	1.158	3.38	.518	.197	.822	
10. развивање на отворен, мултикултурен идентитет	3.59	1.016	3.26	1.544	2.75	1.035	3.025	.051	
11. промовирање на одржливиот развој	3.31	1.166	3.43	1.161	1.50	.535	9.777	.000*	

*p<0.05

Тестот на едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците според степенот на нивното образование во проценувањето на тврдењата кои најдобро ја одредуваат целта на интеркултурното образование, и тоа во тврдењето 1, 2, 3, 4, 6, 7, 8 и 11.

Од табелата погоре се гледа дека наставниците со докторат покажале повисоко ниво на согласување (M=4.63, СД=1.061, p<0.05; M=4.63, СД=1.061, p<0.05; M=1.061, СД=.535, p<0.05; M=4.63, СД=1.061, p<0.05; M=3.43, СД=1.161,

$p < 0.05$) во однос на магистрите ($M=4.57$, $СД=.843$, $p < 0.05$; $M=4.04$, $СД=1.107$, $p < 0.05$; $M=3.48$, $СД=1.534$, $p < 0.05$; $M=4.17$, $СД=1.072$, $p < 0.05$; $M=1.50$, $СД=.535$, $p < 0.05$) и во однос на наставниците со високо образование ($M=3.31$, $СД=1.100$, $p < 0.05$; $M=3.52$, $СД=.999$, $p < 0.05$; $M=3.46$, $СД=.864$, $p < 0.05$; $M=3.50$, $СД=.954$, $p < 0.05$; $M=3.31$, $СД=1.166$, $p < 0.05$) во тврдењето 1, 2, 3, 4 и 5: „познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (на пр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи)“; „развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност“; „развивање на способности за комуникација со културно поинаквите“; „освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите“; и „развивање на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот“.

ANOVA тестот покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците и во 6, 7, 8 и 11-то тврдење: „ненасилно решавање на конфликтите“; „почитување и зачувување на културното наследство“; „почитување и зачувување на европското и светското културно наследство“ и „промовирање на одржливиот развој“ во кои магистрите покажале повисок степен на просечно согласување ($M=3.91$, $СД=.949$, $p < 0.05$; $M=3.96$, $СД=.878$, $p < 0.05$; $M=3.78$, $СД=1.126$, $p < 0.05$; $M=3.78$, $СД=1.126$, $p < 0.05$) во однос на наставниците доктори на науки ($M=2.50$, $СД=.535$, $p < 0.05$; $M=3.00$, $СД=.000$, $p < 0.05$; $M=2.13$, $СД=.354$, $p < 0.05$; $M=3.78$, $СД=1.126$, $p < 0.05$) и во однос на наставниците со високо образование ($M=1.092$, $СД=.535$, $p < 0.05$; $M=1.041$, $СД=.000$, $p < 0.05$; $M=1.027$, $СД=.354$, $p < 0.05$; $M=3.78$, $СД=1.126$, $p < 0.05$).

За да се провери за кои групи на наставници според степенот на образование се однесува статистички значајната разлика, се изведе шефе пост-хок тест (Scheffe Post Hoc Test).

Шефе тестот, прикажан во табелата подолу, покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците со високо образование и наставниците со магистратура ($MD=-1.253$, $p < 0.05$) и меѓу наставниците со високо образование и оние со докторат ($MD=-1.313$, $p < 0.05$) во тврдењето „познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (нпр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи итн.)“. Меѓу наставниците со високо образование и на оние со докторат тестот покажа разлики и во тврдењето „развивање на способности за

разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност (MD=-1.109, $p < 0.05$).

Табела 24. Пост хок тест 3 – Повеќекратни споредби според степенот на образование
Table 24. Post Hoc Test 3 - Multiple Comparisons by education degree

Повеќекратни споредувања/Multiple Comparisons

Scheffe

Зависна варијабла Dependent Variable	(I) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	(J) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	Разлика во аритметичка средина Mean Difference (I-J)	Sig.
познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (нпр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи итн.)	Високо образование	Магистратура	-1.253*	.000
		Докторат	-1.313*	.004
развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност	Високо образование	Докторат	-1.109*	.011
развивање на способности за комуникација со културно поинаквите	Високо образование	Докторат	-1.163*	.004
		Магистратура	Докторат	-1.147*
освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите	Високо образование	Докторат	-1.125*	.007
		Магистратура	Високо образование	.674*
ненасилно решавање на конфликтите	Високо образование	Докторат	1.011*	.033
		Магистратура	Докторат	1.413*
почитување и зачувување на европското и светското културно наследство	Високо образование	Докторат	1.106*	.012
		Магистратура	Докторат	1.658*
промовирање на одржливиот развој	Високо образование	Докторат	1.806*	.000
		Магистратура	Докторат	1.935*

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво од 0.05.

Од табелата погоре се забележуваат статистички значајни разлики меѓу наставниците со високо образование и наставниците со докторатура (MD=-1.109, $p < 0.05$) и меѓу наставниците со магистратура и оние со докторат (MD=-1.147, $p < 0.05$) во тврдењето „развивање на способности за комуникација со културно поинаквите“. Шефе тестот покажа статистички значајни разлики меѓу

наставниците со високо образование и наставниците со докторат ($MD=-1.125$, $p<0.05$) и меѓу наставниците со магистратура и оние со високо образование ($MD=.674$, $p<0.05$) во тврдењето „освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите“. Наставниците со високо образование и наставниците со докторат ($MD=1.011$, $p<0.05$; $MD=1.106$, $p<0.05$; $MD=1.806$, $p<0.05$) и наставниците со магистратура и оние со докторат ($MD=1.413$, $p<0.05$; $MD=1.658$, $p<0.05$; $MD=1.935$, $p<0.05$) покажале статистички значајни разлики и во трите наредни тврдења прикажани во табелата погоре: „ненасилно решавање на конфликтите“, „почитување и зачувување на европското и светското културно наследство“ и „промовирање на одржливиот развој“.

Резултатите на АНОВА и пост-хок тестот во врска со знаењата на наставниците за целите на интеркултурното образование, каде наставниците доктори на науки покажуваат повисок степен на просечно согласување (тврдење 1, 2, 3, 4 и 5) во однос на наставниците со магистратура и оние со високо образование упатуваат на заклучокот дека степенот на образование влијае врз знаењата на наставниците за целите на интеркултурното образование. Од друга страна во неколку тврдења (6, 7, 8 и 11) наставниците магистри постигнале повисока аритметичка средина во однос на наставниците со докторат, што го прави прашањето на знаењата за целите на интеркултурното образование погодно за понатамошни истражувања.

2.2.5. Знаењата за целта на интеркултурното образование според претходното интеркултурно образование

Влијанието на претходното интеркултурно образование на наставниците во проценувањето на знаењата за целите на интеркултурното образование се утврди преку тестот на едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) со оглед на тоа дека постојат повеќе од две групи на испитаници и тоа: наставници со базично образование за работа во мултикултурно училиште; наставници со дополнително усовршување за работа со културно различни ученици (во текот на работата во училиште); наставници кои самостојно ја проучувале интеркултурата; наставници со комбинирано интеркултурно образование (нешто во текот на студиите, нешто со работа во училиштето и нешто самостојно) и наставници кои немаат ништо од наведеното, односно никакво интеркултурно образование.

Табела 25. Целите на интеркултурното образование и претходното интеркултурно образование

Table 25. Objectives of intercultural education and previous intercultural education

Во која мера следните тврдења ја одредуваат целта на интеркултурното образование												
Тврдење	1		2		3		4		5		F	p
	(N=61)		(N=33)		(N=29)		(N=51)		(N=43)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. познавање и разбирање на темелните обележја на културата на „другиот“ (нпр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи)	3.51	1.074	3.97	.810	3.90	.976	2.98	1.364	3.44	1.140	5.160	.001*
2. развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност	3.39	1.037	3.85	1.004	4.21	.774	3.25	1.163	3.77	.841	5.670	.000*
3. развивање на способности за комуникација со културно поинаквите	3.34	1.063	4.21	.781	3.41	.733	3.22	.945	3.60	.955	6.585	.000*
4. освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите	3.57	.865	4.45	.833	3.31	.967	3.53	.857	3.33	1.190	8.401	.000*
5. развивање на способности и вештини за критичко самоперципирање во средбата со културно поинаквиот	3.28	1.142	3.91	.579	3.10	1.372	3.53	1.046	3.09	1.019	3.699	.006*
6. ненасилно решавање на конфликтите	3.64	1.001	4.45	.666	3.59	.946	3.06	1.207	3.12	.905	12.233	.000*
7. почитување и зачувување на културното наследство	3.38	.986	4.18	.846	4.31	.712	3.00	.980	3.26	.848	15.443	.000*
8. почитување и зачувување на европското и светското културно наследство	2.97	1.110	3.94	.864	3.55	1.325	3.10	.878	3.09	.840	6.267	.000*
9. негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот	3.21	.985	4.36	.895	3.90	.976	3.61	.850	3.30	.832	10.467	.000*
10. развивање на отворен, мултикултурен идентитет	2.97	1.110	4.33	.645	3.90	.976	3.80	1.020	3.09	.921	14.860	.000*
11. промовирање на одржливиот развој	3.00	1.265	4.00	.901	3.83	.658	3.04	1.248	2.91	1.171	7.738	.000*

* $p < 0.05$

Забелешка: 1 – базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 - дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултурата; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Тестот ANOVA покажа дека наставниците кои имале дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница, покажале повисок степен на согласување во 9 од 11 тврдења во однос другите четири групи на наставници, на скалата на проценување на знаењата за целта на интеркултурното образование. Од табелата погоре се забележува дека постојат статистички значајни разлики меѓу наставниците во сите тврдења. Статистички

значајните разлики меѓу групите на наставници ги проверивме преку шефе тестот на пост-хок тестовите.

Табела 26. пост-хок тест 4 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование

Table 26. Post Hoc Test 4 - Multiple Comparisons by previous intercultural education

Повеќекратни споредби/Multiple Comparisons			
Dependent Variable: Mean – assessing intercultural education objectives scale			
Зависна варијабла: Аритметичка средина – Скала за проценување на целта на интеркултурното образование			
Scheffe			
(I) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	(J) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	Mean Difference (I-J) Разлика во аритметичка средина (I-J)	Sig.
базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	-.855*	.000
дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	.855*	.000
	комбинирано/combined	.868*	.000
	ништо од наведеното/none of the above	.879*	.000
комбинирано/combined	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	-.868*	.000
ништо од наведеното/none of the above	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	-.879*	.000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво 0.05.

Повеќекратните споредби покажаа статистички значајна разлика во скалата на проценување на знаењата за целта на интеркултурното

образование меѓу групата на наставници со базично образование за работа во мултикултурно училиште (со кое се стекнале на факултет) и наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница ($MD=-.855$, $p<0.05$). Шефе тестот покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница и наставниците со комбинирано интеркултурно образование (нешто во текот на студиите, нешто со работа во училиштето и нешто самостојно) ($MD=.868$, $p<0.05$) и наставниците од групата ништо од наведеното односно наставниците со никакво претходно интеркултурно образование ($MD=.879$, $p<0.05$).

Резултатите на тестот АНОВА и повеќекратните споредби преку Шефе тестот покажуваат статистички значајни разлики меѓу групите на наставници според нивното претходно интеркултурно образование во сите тврдења на скалата за проценување на знаењата за целите на интеркултурното образование, но и меѓусебни разлики на групите наставници на истата скала во целина, каде наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница постигнале повисока аритметичка средина. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека претходното интеркултурно образование, поточно стручното усовршување во подрачјето на интеркултурното образование влијае на знаењата на наставниците во врска со целите на интеркултурното образование.

2.3. Знаења за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование

Третата група на прашања во врска со знаењето за клучните карактеристики на интеркултурата се однесува на знаењето за вредностите што ги промовира интеркултурното образование. Со помош на скала од осум понудени тврдења, испитани се знаењата за ова димензија на интеркултурната компетенција. Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за проценување на вредностите кои ги промовира интеркултурното образование (Cronbach Alpha) изнесува 0.928 што упатува на многу високо ниво на сигурност и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи. Bedeković (2011) за оваа скала рапортира (Cronbach Alpha) коефициент од 0.875.

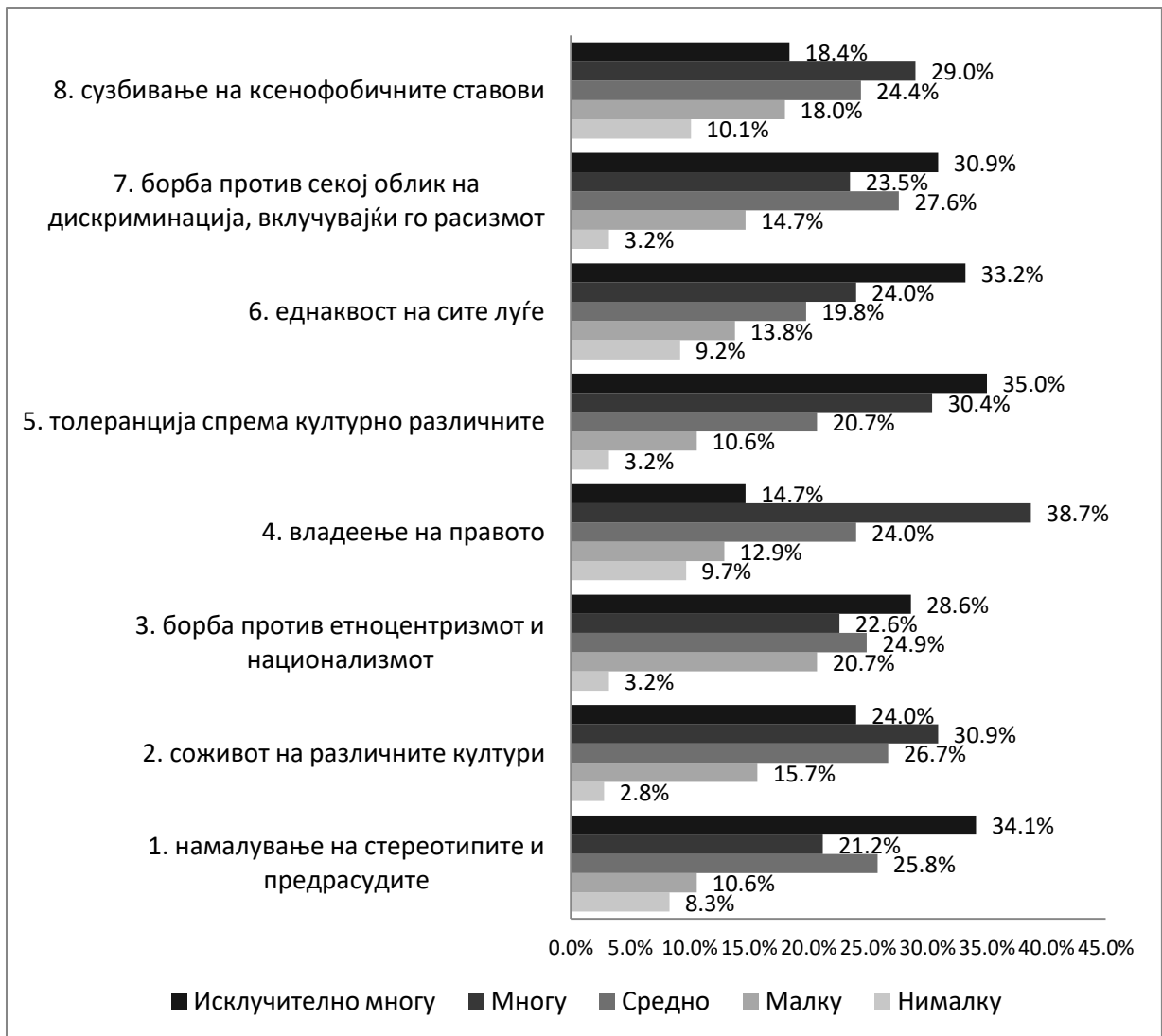
Табела 27. Дескриптивните параметри на знаењата за вредностите што ги промовира интеркултурното образование

Table 27. Descriptive parameters of the knowledge on values promoted by intercultural education

Во која мера интеркултурното образование поттикнува					
Тврдење	N	Min	Max	M	SD
1. намалување на стереотипите и предрасудите	217	1	5	3.62	1.268
2. соживот на различните култури	217	1	5	3.58	1.099
3. борба против етноцентризмот и национализмот	217	1	5	3.53	1.198
4. владеење на правото	217	1	5	3.36	1.171
5. толеранција спрема културно различните	217	1	5	3.83	1.118
6. еднаквост на сите луѓе	217	1	5	3.58	1.321
7. борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот	217	1	5	3.64	1.159
8. сузбивање на ксенофобичните ставови	217	1	5	3.28	1.242

Највисока аритметичка средина испитаниците покажуваат кај тврдењето дека интеркултурното образование поттикнува „толеранција спрема културно различните“ ($M=3.83$, $SD=1.118$), потоа кај тврдењето „борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот“ ($M=3.64$, $SD=1.159$) и „намалување на стереотипите и предрасудите“ ($M=3.62$, $SD=1.168$). Во втората група на тврдења според достигнатата аритметичка средина влегуваат тврдењата дека интеркултурното образование поттикнува „соживот на различните култури“ ($M=3.58$, $SD=1.099$), „еднаквост на сите луѓе“ ($M=3.58$, $SD=1.321$) и „борба против етноцентризмот и национализмот“ ($M=3.53$, $SD=1.198$). Најниска аритметичка средина испитаниците покажуваат кај тврдењето дека интеркултурното образование поттикнува „сузбивање на ксенофобичните ставови“ ($M=3.28$, $SD=1.242$) и кај тврдењето „владеење на правото“ ($M=3.36$, $SD=1.171$). Испитаниците во истражувањето на Bedeković (2011) највисока аритметичка средина достигнале кај тврдењето дека интеркултурното образование поттикнува „толеранција спрема културно различните“ ($M=4,18$; $SD=0,803$), „соживот на различните култури“ ($M=4,10$; $SD=0,826$), „борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот“ ($M=4,06$; $SD=0,909$) и „намалување на стереотипите и предрасудите“ ($M=4,00$; $SD=0,907$).

Преку графикон се прикажани фреквенциите на одговорите за знаењата на испитаниците во врска со вредностите кои ги промовира интеркултурното образование.



Графикон 23. Фреквенциите на одговорите за целта на интеркултурното образование
 Graph 23. Frequencies of responses about the objectives of intercultural education

Од графиконот погоре се забележува дека најголем дел од наставниците или 65.4 % потполно или главно сметаат дека со интеркултурното образование поттикнува „толеранција спрема културно различните“, потоа „еднаквост на сите луѓе“ (57.2 %), „намалување на стереотипите и предрасудите“ (55.3 %), „соживот на различните култури“ (54.9 %), „борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот“ (54.4 %), „владеење на правото“ (53.4 %), „борба против етноцентризмот и национализмот“ (51.2 %). Само за тврдењето 8 „сузбивање на ксенофобичните ставови“ испитаниците не го поминале прагот од 50 % и 47.4 % потполно или главно сметаат дека интеркултурното образование го поттикнува сузбивањето на ксенофобичните ставови.

2.3.1. Знаења за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според структурата на училиштето

Влијанието на културната структура на училиштето каде работат наставниците врз вредностите кои ги промовира интеркултурното образование се утврди преку *t* тест на независни примероци (*independent-samples t-test*).

Табела 28. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и структурата на училиштето

Table 28. Values promoted by intercultural education and the school structure

Тврдење	Во која мера интеркултурното образование поттикнува				t	p
	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)			
	M	SD	M	SD		
1. намалување на стереотипите и предрасудите	3.67	1.183	3.51	1.491	.841	.401
2. соживот на различните култури	3.51	1.030	3.73	1.247	-1.323	.187
3. борба против етноцентризмот и национализмот	3.32	1.188	4.02	1.085	-3.988	.000*
4. владеење на правото	3.22	1.122	3.70	1.227	-2.770	.006*
5. толеранција спрема културно различните	3.64	1.064	4.30	1.116	-4.080	.000*
6. еднаквост на сите луѓе	3.58	1.230	3.59	1.531	-.047	.962
7. борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот	3.54	1.085	3.89	1.297	-2.034	.043*
8. сузбивање на ксенофобичните ставови	3.08	1.177	3.75	1.282	-3.662	.000*

* $p < 0.05$

Резултатите од *t*-тестот прикажани во табелата погоре покажуваат дека наставниците кои предаваат во училиште со мултикултурна структура имаат повисока аритметичка средина во 7 од 8 тврдења кои ги детерминираат вредностите што ги поттикнува интеркултурното образование. Статистички значајна разлика меѓу наставниците тестот покажа во тврдењето бр. 3 дека интеркултурното образование поттикнува „борба против етноцентризмот и национализмот“ при што наставниците кои предаваат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на согласување ($M=4.02$, $SD=1.085$, $p < .05$) од наставниците кои предаваат во монокултурно училиште ($M=3.32$, $SD=1.188$, $p < .05$), во тврдењето бр. 4 „владеење на правото“ ($M=3.70$, $SD=1.227$, $p < .05$) спрема ($M=3.22$, $SD=1.122$, $p < .05$), во тврдењето бр. 5 „толеранција спрема културно различните“ ($M=4.30$, $SD=1.116$, $p < .05$) спрема ($M=3.64$, $SD=1.064$, $p < .05$), во тврдењето бр. 7 „борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот“ ($M=3.89$, $SD=1.297$, $p < .05$) спрема ($M=3.54$, $SD=1.085$,

$p < .05$) и во тврдењето бр. 8 „сузбивање на ксенофобичните ставови“ ($M=3.75$, $СД=1.282$, $p < .05$) спрема ($M=3.08$, $СД=1.177$, $p < .05$) во полза на наставниците кои предаваат во мултикултурно училиште.

Ваквите резултати на скалата на знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование сугерираат дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште поседуваат повеќе знаења за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и упатуваат на заклучокот дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште имаат повисоко ниво на интеркултурна компетенција на скалата на знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование во споредба со наставниците кои работат во монокултурни училишта.

2.3.2. Знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според полот на испитаниците

Разликите во знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според полот на наставниците се утврдија преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test).

Табела 29. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и полот
Table 29. Values promoted by intercultural education and gender

Тврдење	Во која мера интеркултурното образование поттикнува				t	p
	Женски (N=158)		Машки (N=59)			
	M	SD	M	SD		
1. намалување на стереотипите и предрасудите	3.59	1.237	3.69	1.393	-.512	.609
2. соживот на различните култури	3.59	1.077	3.54	1.164	.275	.784
3. борба против етноцентризмот и национализмот	3.43	1.186	3.78	1.204	-1.922	.056
4. владеење на правото	3.22	1.248	3.75	.822	-3.026	.003*
5. толеранција спрема културно различните	3.67	1.108	4.27	1.031	-3.616	.000*
6. еднаквост на сите луѓе	3.51	1.230	3.76	1.535	-1.242	.215
7. борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот	3.56	1.103	3.85	1.284	-1.613	.108
8. сузбивање на ксенофобичните ставови	3.30	1.230	3.20	1.284	.529	.597

* $p < 0.05$

Од табелата погоре се гледа дека т-тестот покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците според полот само во 2 од 8 тврдења. Машките испитаници постигнале статистички значајно повисока аритметичка средина

($M=3.75$, $СД=.822$, $p<.05$; $M=4.27$, $СД=1.031$, $p<.05$) во однос на женските испитаници ($M=3.22$, $СД=1.248$, $p<.05$; $M=3.67$, $СД=1.108$, $p<.05$) во тврдењата: „владеење на правото“ и „толеранција спрема културно различните“. Резултатите на т-тестот покажуваат дека машките испитаници покажале повисок степен на просечно согласување и во други 4 понудени тврдења кои ги одредуваат вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и тоа во тврдењата 1, 3, 6 и 7 додека женските испитаници покажале повисок степен на согласување само во две тврдења, второто и осмото тврдење (прикажани во табелата погоре).

2.3.3. Знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според работното искуство

Разликите во знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според работното искуство на наставниците се утврдија преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test).

Табела 30. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и работното искуство

Table 30. Values promoted by intercultural education and seniority

Тврдење	Во која мера интеркултурното образование поттикнува				t	p
	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)			
	M	SD	M	SD		
1. намалување на стереотипите и предрасудите	3.59	1.241	3.69	1.368	-.528	.598
2. соживот на различните култури	3.57	1.059	3.60	1.196	-.210	.834
3. борба против етноцентризмот и национализмот	3.45	1.249	3.71	1.057	-1.470	.143
4. владеење на правото	3.22	1.203	3.68	1.032	-2.649	.009*
5. толеранција спрема културно различните	3.68	1.077	4.20	1.135	-3.220	.001*
6. еднаквост на сите луѓе	3.53	1.281	3.71	1.411	-.926	.355
7. борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот	3.57	1.155	3.82	1.158	-1.457	.146
8. сузбивање на ксенофобичните ставови	3.11	1.267	3.68	1.091	-3.169	.002*

* $p<0.05$

Од табелата погоре каде се прикажани резултатите на т-тестот се забележува дека наставниците со над 20 години работно искуство покажале повисок степен на согласување со сите тврдења на скалата на проценувањето на вредностите кои ги промовира интеркултурното образование, во однос на наставниците со помалку од 20 години работно искуство. Резултатите на т-

тестот покажаа статистички значајна разлика во тврдењето (4, 5, и 8) дека интеркултурното образование го поттикнува „владеењето на правото“, „толеранцијата спрема културно различните“ и „сузбивање на ксенофобичните ставови“ меѓу наставниците со работно искуство под 20 години (M=3.22, СД=1.203, $p<.05$; M=3.68, СД=1.077, $p<.05$; и M=3.11, СД=1.267, $p<.05$) и наставниците со работно искуство над 20 години (M=3.68, СД=1.032, $p<.05$; M=4.20, СД=1.135, $p<.05$; и M=3.68, СД=1.091, $p<.05$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците со поголемо работно искуство поседуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција во врска со вредностите кои ги промовира интеркултурното образование.

2.3.4. Знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според степенот на образование

За да се испита влијанието на степенот на образованието на наставниците врз знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование, со оглед постоењето на три групи на испитаници, за споредба е користен тестот ANOVA.

Табела 31. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и степенот на образование

Table 31. Values promoted by intercultural education and the level of education

Тврдење	Во која мера интеркултурното образование поттикнува						F	p
	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторатура (N=8)			
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. намалување на стереотипите и предрасудите	3.58	1.251	3.52	1.473	5.00	.000	5.023	.007*
2. соживот на различните култури	3.51	1.092	3.61	1.033	5.00	.000	7.473	.001*
3. борба против етноцентризмот и национализмот	3.43	1.185	3.78	1.166	5.00	.000	7.616	.001*
4. владеење на правото	3.34	1.157	3.09	1.203	4.63	.518	5.553	.004*
5. толеранција спрема културно различните	3.81	1.087	3.61	1.340	5.00	.000	5.035	.007*
6. еднаквост на сите луѓе	3.56	1.298	3.43	1.590	4.50	.535	2.125	.122
7. борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот	3.56	1.185	3.96	.928	4.50	.535	3.538	.031*
8. сузбивање на ксенофобичните ставови	3.27	1.191	3.09	1.649	4.00	.926	1.637	.197

* $p<0.05$

Тестот на едномерната анализа на варијантата (One Way ANOVA) покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците според степенот на нивното образование во проценувањето на тврдењата кои ги дефинираат вредностите кои ги промовира интеркултурното образование, и тоа во тврдењето 1, 2, 3, 4, 5 и 7.

Резултатите на тестот ANOVA покажуваат дека наставниците со докторатура покажале повисоко ниво на согласување (M=5.00, СД=.000, p<0.05; M=5.00, СД=.000, p<0.05; M=5.00, СД=.000, p<0.05; M=4.63, СД=.518, p<0.05; M=5.00, СД=.000, p<0.05; M=4.50, СД=.535, p<0.05; M=4.50, СД=.535, p<0.05; M=4.00, СД=.926, p<0.05) во однос на магистрите (M=3.52, СД=1.473, p<0.05; M=3.61, СД=1.033, p<0.05; M=3.78, СД=1.166, p<0.05; M=3.09, СД=1.203, p<0.05; M=3.61, СД=1.340, p<0.05; M=3.43, СД=1.590, p<0.05; M=3.96, СД=.928, p<0.05; M=3.09, СД=1.649, p<0.05) и во однос на наставниците со високо образование (M=3.58, СД=1.251, p<0.05; M=3.51, СД=1.092, p<0.05; M=3.43, СД=1.185, p<0.05; M=3.34, СД=1.157, p<0.05; M=3.81, СД=1.087, p<0.05; M=3.56, СД=1.298, p<0.05; M=3.56, СД=1.185, p<0.05; M=3.27, СД=1.191, p<0.05) во сите 8 тврдења.

Табела 32. Пост-хок тест 5 – Повеќекратни споредби според степенот на образование
Table 32. Post Hoc Test 5 - Multiple Comparisons by education degree

Multiple Comparisons/Повеќекратни споредби

Dependent Variable: Values promoted by intercultural education

Зависна варијабла: Вредностите кои ги поттикнува интеркултурното образование

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	(J) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	Mean Difference (I-J) Разлика во аритметичка средина (I-J)	Sig.
Високо образование	Магистратура	-.003	1.000
	Докторат	-1.196*	.003
Магистратура	Високо образование	.003	1.000
	Докторат	-1.192*	.011
Докторат	Високо образование	1.196*	.003
	Магистратура	1.192*	.011

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво 0.05.

За да се провери за кои групи на наставници според степенот на образование се однесува статистички значајната разлика, се изведе шефе пост-хок тест (Scheffe Post Hoc Test).

Шефе тестот, прикажан во табелата погоре, покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците со високо образование и наставниците со докторатура ($MD=-1.196$, $p<0.05$) и меѓу наставниците со магистратура и оние со докторат ($MD=-1.192$, $p<0.05$).

Резултатите на тестот АНОВА (табелата погоре) и повеќекратните споредби преку шефе-тестот (табелата подолу) покажуваат статистички значајни разлики меѓу наставниците со докторат и наставниците со магистратура ($MD=1.192$, $p<0.05$) односно со високо образование ($MD=1.196$, $p<0.05$), при што наставниците со повисок степен на образование, односно докторат достигнале повисока аритметичка средина на скалата за проценување на знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека степенот на образование на наставниците влијае на знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование, односно наставниците со повисок степен на образование имаат повисоко ниво на интеркултурна компетенција на оваа скала.

2.3.5. Знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование според претходното интеркултурно образование

Влијанието на претходното интеркултурно образование на наставниците врз знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование се утврди преку тестот на едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) со оглед на тоа дека постојат повеќе од две групи на испитаници. Тестот на едномерната анализа на варијансата (ANOVA) покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците според нивното претходно интеркултурно образование во 6 од 8 тврдења. Како што се гледа во табелата подолу, наставниците кои имале „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ покажале повисоко ниво на согласување со тврдењата на скалата за проценување на знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование.

Табела 33. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и претходното интеркултурно образование

Table 33. Values promoted by intercultural education and the previous intercultural education

Во која мера интеркултурното образование поттикнува:												
Тврдење	1		2		3		4		5		F	p
	(N=61)		(N=33)		(N=29)		(N=51)		(N=43)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. намалување на стереотипите и предрасудите	3.56	1.323	4.24	1.251	3.83	1.256	2.80	1.184	4.07	.799	10.19 2	.000 *
2. соживот на различните култури	3.54	.959	4.06	1.088	3.86	1.156	2.88	.931	3.88	1.074	9.257	.000 *
3. борба против етноцентризмот и национализмот	3.52	1.163	4.03	1.075	3.76	1.380	2.96	.894	3.65	1.307	5.040	.001 *
4. владеење на правото	3.16	1.241	3.55	1.201	3.38	1.015	3.04	1.248	3.86	.861	3.740	.006 *
5. толеранција спрема културно различните	3.34	1.094	4.18	1.131	3.83	1.256	3.80	1.059	4.30	.832	6.156	.000 *
6. еднаквост на сите луѓе	3.28	1.392	4.18	1.131	3.93	1.223	2.92	1.309	4.09	.947	8.959	.000 *
7. борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот	3.52	1.192	4.39	1.171	3.83	1.104	3.02	1.122	3.84	.721	8.950	.000 *
8. сузбивање на ксенофобичните ставови	2.95	1.465	3.85	1.278	3.31	1.285	2.98	.969	3.63	.874	4.686	.001 *

*p<0.05

Забелешка: 1 – базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 – дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултуралноста; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Од друга страна, наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование (нешто од факултет, нешто од стручното усовршување и нешто од самостојното проучување на интеркултурата) постигнале пониска аритметичка средина во однос на другите групи на наставници. Интересно е да се забележи дека наставниците кои немале никакво претходно интеркултурно образование (се мисли на факултетското образование каде се претпоставува дека наставниците од оваа група немале некој предмет во врска со интеркултурата, немале стручно усовршување за работа во мултикултурна училница и не ја проучувале интеркултурата самостојно) постигнале прилично високо ниво на аритметичка средина на скалата за проценување на знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование.

За да се утврди на кои групи на наставници се однесува статистички значајната разлика утврдена преку тестот АНОВА (во табелата погоре), се изведе т.н. пост-хок (Scheffe) тестот на мултиплицираната споредба.

Табела 34. Пост-хок тест 6 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование

Table 34. Post Hoc Test 6 - Multiple Comparisons by previous intercultural education

Multiple Comparisons/Повеќекратни споредби

Dependent Variable: values promoted by intercultural education

Зависна варијабла: вредностите кои ги поттикнува интеркултурното образование

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	(J) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	Mean Difference (I-J) Разлика во аритметичката средина (I-J)	Sig.
базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	-.700*	.016
дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	комбинирано/combined	1.009*	.000
комбинирано/combined	самостојно сте ја проучувале интеркултуралноста/you have studied interculturalism on your own	.664*	.048
ништо од наведеното/none of the above	комбинирано/combined	.864*	.001

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво 0.05.

Резултатите од пост-хок (Scheffe) тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ и наставниците кои имале „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ (MD=-.700, $p < .05$); меѓу наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование (MD=1.009, $p < .05$); меѓу наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование и наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултуралноста“ (MD=.664, $p < .05$); и меѓу наставниците кои немале „ништо од наведеното“, односно никакво претходно интеркултурно образование и наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование (MD=.864, $p < .05$). Според

наведените резултати може да се заклучи дека претходното интеркултурно образование влијае врз знаењето на наставниците за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и дека наставниците кои имале стручно усовршување во подрачјето на интеркултурното образование покажале повисоко ниво на интеркултурна компетенција на скалата за проценување на знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование.

2.4. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училишница

Последната група од 11 прашања ги испитува потребните интеркултурни компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училишница. Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за проценување на потребните интеркултурни компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училишница (Cronbach Alpha) изнесува 0.931 што упатува на многу високо ниво на сигурност и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи. Bedeković (2011) за ова скала рапортира (Cronbach Alpha) коефициент од 0.902.

Табела 35. Дескриптивните параметри на потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурна училишница

Table 35. Descriptive parameters of the required intercultural competencies for working in a multicultural classroom

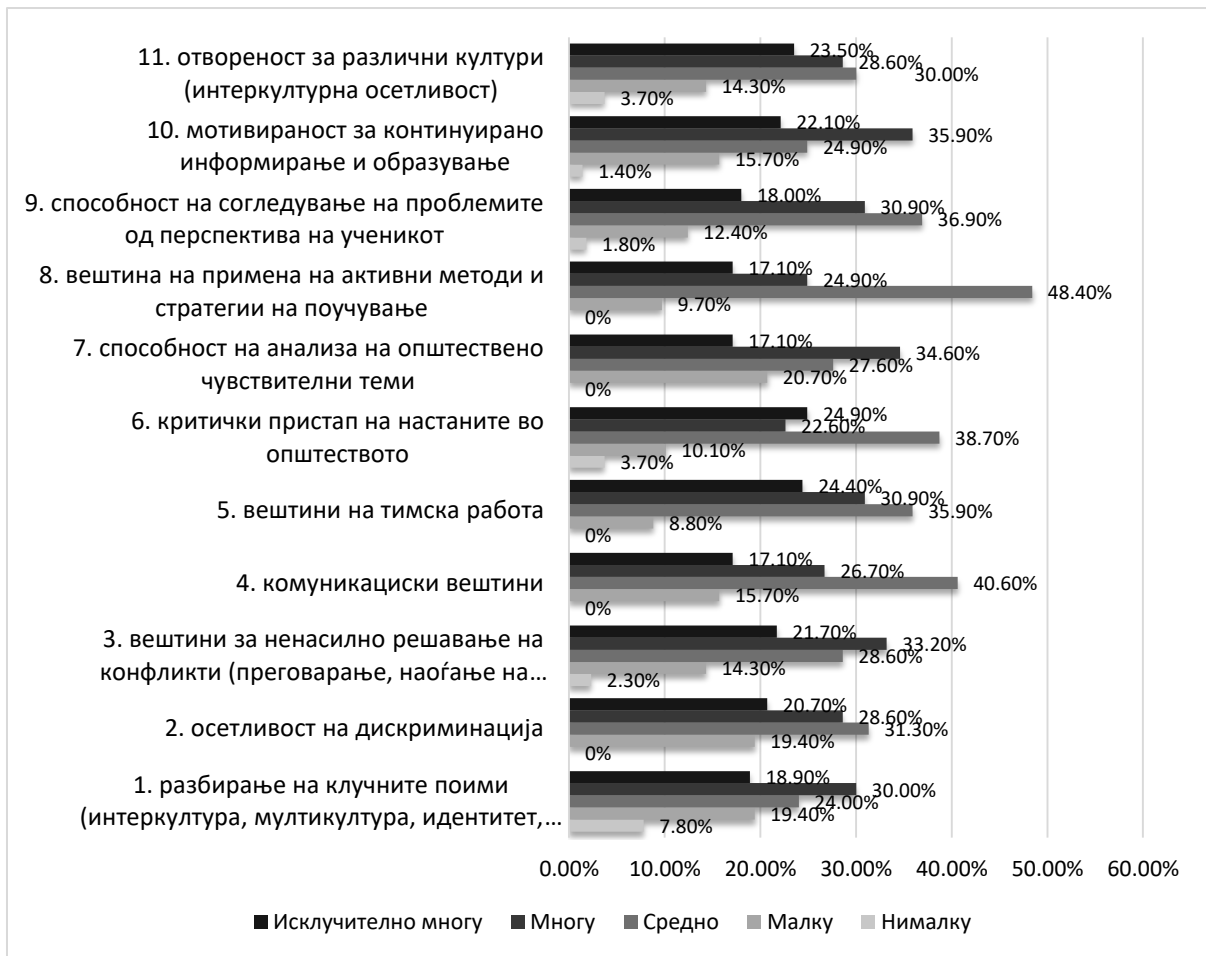
Во која мера наведените компетенции се потребни за работа во мултикултурните училишници					
Тврдење	N	Min	Max	M	SD
1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)	217	1	5	3.33	1.209
2. осетливост на дискриминација	217	2	5	3.51	1.028
3. вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)	217	1	5	3.58	1.052
4. комуникациски вештини	217	2	5	3.45	.952
5. вештини на тимска работа	217	2	5	3.71	.935
6. критички пристап на настаните во општеството	217	1	5	3.55	1.084
7. способност на анализа на општествено чувствителни теми	217	2	5	3.48	1.005
8. вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување	217	2	5	3.49	.888
9. способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот	217	1	5	3.51	.987
10. мотивираност за континуирано информирање и образување	217	1	5	3.62	1.039
11. отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)	217	1	5	3.54	1.110

Највисока аритметичка средина резултатите покажуваат кај тврдењата дека потребни компетенции за работа во мултикултурна училица се „вештините за тимска работа“ (M=3.71, СД=.935), „мотивираноста за континуирано информирање и образување“ (M=3.62, СД=1.039) и „вештините за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)“ (M=3.58, СД=1.052).

Втората група на тврдења по достигната аритметичка средина во врска со потребните интеркултурни компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училица се: „критичкиот пристап на настаните во општеството“ (M=3.55, СД=1.084), „отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)“ (M=3.54, СД=1.110), „способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот“ (M=3.51, СД=.987) и „осетливост на дискриминација“ (M=3.51, СД=1.028).

Третата група на тврдења по достигната аритметичка средина во врска со потребните интеркултурни компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училица се: „вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување“ (M=3.49, СД=.888), „способност за анализа на општествено чувствителни теми“ (M=3.48, СД=1.005), „комуникациски вештини“ (M=3.45, СД=.952) и „разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)“ (M=3.33, СД=1.209).

Релативните фреквенции на одговорите на испитаниците на ајтемите поврзани за потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурни училици на скалата за проценување од „ни малку“ до „исклучително многу“ поради прегледност се прикажани во проценти (графиконот подолу).



Графикон 24. Фреквенциите на одговорите за потребните интеркултурни компетенции
 Graph 24. Frequencies of responses about the required intercultural competencies

Резултатите прикажани во графиконот погоре покажуваат дека најголем дел или 58 % од испитаниците потполно или главно сметаат дека меѓу најпотребните компетенции на наставниците за работа во мултикултурни училници е „мотивираноста за континуирано информирање и образување“, 55.3 % од испитаниците потполно или главно сметаат дека тоа се „вештините за работа“, за 54.9 % од испитаниците тоа се „вештините за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.), за 52.1 % тоа е „отвореноста за различни култури (интеркултурна осетливост)“ и 51.7 % од испитаниците потполно или главно сметаат дека најпотребна интеркултурна компетенција за работа во мултикултурна училница е „способноста за анализа на општествено чувствителни теми“.

Околу 49.3 % од испитаниците потполно или главно сметаат дека меѓу најпотребните компетенции на наставниците за работа во мултикултурни

училници е „осетливоста на дискриминација“, 48.9 % од испитаниците сметаат дека тоа е „способноста на согледување на проблемите од перспектива на ученикот“ и „разбирањето на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)“ и 47.5 % сметаат дека меѓу најпотребните компетенции за работа во мултикултурна училишница е „критичкиот пристап на настаните во општеството“. Околу 43.8 % од испитаниците потполно или главно сметаат дека „комуникациските вештини“ се потребни компетенции за работа во мултикултурни училишници а 42 % од испитаниците сметаат дека тоа е „вештината на примена на активни методи и стратегии на поучување“.

2.4.1. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според структурата на училиштето

Влијанието на културната структура на училиштето каде работат наставниците во проценувањето на потребните интеркултурни компетенции на наставниците се утврди преку т-тест на независни примероци (*independent-samples t-test*).

Табела 36. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и структурата на училиштето

Table 36. Teachers' required intercultural competencies and the school structure

Тврдење	Во која мера наведените компетенции се потребни за работа во мултикултурните училишници				t	p
	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)			
	M	SD	M	SD		
1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)	3.22	1.133	3.59	1.352	-2.042	.042*
2. осетливост на дискриминација	3.45	.997	3.63	1.097	-1.174	.242
3. вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)	3.51	1.056	3.73	1.035	-1.383	.168
4. комуникациски вештини	3.34	.979	3.71	.831	-2.635	.009*
5. вештини на тимска работа	3.64	.920	3.89	.952	-1.816	.071
6. критички пристап на настаните во општеството	3.54	.930	3.57	1.399	-.200	.842
7. способност на анализа на општествено чувствителни теми	3.43	.956	3.60	1.115	-1.163	.246
8. вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување	3.44	.893	3.62	.869	-1.339	.182
9. способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот	3.37	1.016	3.84	.827	-3.264	.001*
10. мотивираност за континуирано информирање и образување	3.44	1.016	4.05	.974	-4.035	.000*
11. отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)	3.53	1.017	3.56	1.317	-.139	.890

*p<0.05

Како што може да се гледа во табелата погоре, наставниците кои работат во мултикултурно училиште постигнале повисоко ниво на аритметичка средина во сите тврдења на скалата за проценување на потребните интеркултурни компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училница.

Резултатите од т-тестот покажуваат статистички значајни разлики меѓу испитаниците во четири тврдења. Статистички значајна разлика т тестот покажува во тврдењето (1) „разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале повисоко ниво на согласување со ова тврдење ($M=3.59$, $СД=1.352$ $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.22$, $СД=1.133$ $p<.05$); во тврдењето (4) „комуникациски вештини“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале повисоко ниво на согласување со ова тврдење ($M=3.71$, $СД=.831$, $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.34$, $СД=.979$, $p<.05$); во тврдењето (9) „способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале повисоко ниво на согласување со ова тврдење ($M=3.84$, $СД=.827$, $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.37$, $СД=1.016$, $p<.05$); и во тврдењето (10) „мотивираност за континуирано информирање и образување“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале повисоко ниво на согласување со ова тврдење ($M=4.05$, $СД=.974$, $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.44$, $СД=1.016$, $p<.05$).

Ваквите резултати може да се објаснат со фактот дека наставниците кои работат во мултикултурни училишта се соочуваат со конкретни потреби во смисла на знаења и вештини за работа во мултикултурни училници при што тие се стекнале со повеќе знаења и информации за тоа кои би биле потребните, односно посакуваните компетенции за работа со културно различни ученици. Овие резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште се посвесни за интеркултурните компетенции кои му се потребни на наставникот за неговата воспитно-образовна работа во една мултикултурна училница.

2.4.2. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според полот

Разликите во знаењата за потребните интеркултурни компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училница според полот се утврдија преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test).

Табела 37. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и полот

Table 37. Teachers' required intercultural competencies and the gender

Тврдење	Во која мера наведените компетенции се потребни за работа во мултикултурните училници				t	P
	Женски (N=158)		Машки (N=59)			
	M	SD	M	SD		
1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)	3.37	1.114	3.22	1.439	.795	.428
2. осетливост на дискриминација	3.47	1.026	3.61	1.034	-.904	.367
3. вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)	3.41	1.060	4.02	.900	-3.895	.000*
4. комуникациски вештини	3.29	.979	3.88	.721	-4.219	.000*
5. вештини на тимска работа	3.54	.928	4.15	.805	-4.447	.000*
6. критички пристап на настаните во општеството	3.53	.956	3.61	1.377	-.512	.609
7. способност на анализа на општествено чувствителни теми	3.42	.999	3.63	1.015	-1.327	.186
8. вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување	3.44	.892	3.63	.869	-1.362	.175
9. способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот	3.37	1.037	3.88	.721	-3.505	.001*
10. мотивираност за континуирано информирање и образување	3.37	1.043	4.29	.671	-6.310	.000*
11. отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)	3.46	.994	3.75	1.359	-1.683	.094

* $p < 0.05$

Резултатите на т-тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците според полот во 5 од 11 тврдења на скалата за проценување на потребните интеркултурни компетенции на наставникот за воспитно-образовна работа во мултикултурна училница.

Т-тестот покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците кај тврдењето „вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)“ каде наставниците од женски пол покажале пониско ниво на согласување ($M=3.41$, $SD=1.060$, $p < .05$) во однос на наставниците од машки пол ($M=4.02$, $SD=.900$, $p < .05$); кај тврдењето

„комуникациски вештини“ каде наставниците од женски пол покажале пониско ниво на согласување ($M=3.29$, $СД=.979$, $p<.05$) во однос на наставниците од машки пол ($M=3.88$, $СД=.721$, $p<.05$); кај тврдењето „вештини на тимска работа“ каде наставниците од женски пол покажале пониско ниво на согласување ($M=3.54$, $СД=.928$, $p<.05$) во однос на наставниците од машки пол ($M=4.15$, $СД=.805$, $p<.05$); кај тврдењето „способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот“ каде наставниците од женски пол покажале пониско ниво на согласување ($M=3.37$, $СД=1.037$, $p<.05$) во однос на наставниците од машки пол ($M=3.88$, $СД=.721$, $p<.05$); и кај тврдењето „мотивираност за континуирано информирање и образување“ каде наставниците од женски пол покажале пониско ниво на согласување ($M=3.37$, $СД=1.043$, $p<.05$) во однос на наставниците од машки пол ($M=4.29$, $СД=.671$, $p<.05$).

Од табелата погоре се забележува дека машките испитаници покажале повисоко ниво на согласување во 10 од 11 тврдења. Женските испитаници постигнале повисока аритметичка средина ($M=3.37$, $СД=1.114$) во однос на машките испитаници ($M=3.22$, $СД=1.439$) само во првото тврдење дека најпотребна интеркултурна компетенција на наставникот за работа во мултикултурна училишница е “разбирањето на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)”. Спротивно на ова, резултатите на истражувањето на Bedeković (2011) покажале дека „кај сите потребни интеркултурни компетенции за работа во мултикултурни училишници, повисок степен на просечно согласување искажуваат женските испитаници“ (табела 46. стр. 284) што упатува на потребата за подлабоко истражување на поврзаноста на оваа варијабла врз ставовите на наставниците за посакуваните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурни училишници.

2.4.3. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според работното искуство

За да се испита поврзаноста помеѓу работното искуство и потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурна училишница спроведен е т тест кој покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците во однос на потребните компетенции за работа во мултикултурна училишница според нивното работно искуство.

Табела 38. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и работното искуство

Table 38. Teachers' required intercultural competencies and the seniority

Тврдење	Во која мера наведените компетенции се потребни за работа во мултикултурните училници				t	p
	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)			
	M	SD	M	SD		
1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)	3.29	1.143	3.42	1.357	-.702	.484
2. осетливост на дискриминација	3.50	1.016	3.52	1.062	-.151	.880
3. вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)	3.47	1.073	3.83	.961	-2.357	.019*
4. комуникациски вештини	3.35	.951	3.69	.917	-2.464	.015*
5. вештини на тимска работа	3.59	.931	4.00	.884	-3.049	.003*
6. критички пристап на настаните во општеството	3.53	.927	3.58	1.391	-.321	.748
7. способност на анализа на општествено чувствителни теми	3.46	1.009	3.52	1.002	-.419	.676
8. вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување	3.46	.920	3.57	.809	-.826	.410
9. способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот	3.40	1.050	3.75	.771	-2.439	.016*
10. мотивираност за континуирано информирање и образување	3.39	1.011	4.14	.916	-5.101	.000*
11. отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)	3.51	.997	3.62	1.343	-.661	.509

* $p < 0.05$

Добиените резултати покажуваат дека наставниците со поголемо работно искуство постигнале повисок степен на просечна согласност во сите 11 тврдења на скалата за проценување на потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурна училница.

Статистички значајна разлика меѓу испитаниците т-тестот покажа во тврдењето „вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)“ каде наставниците со помало работно искуство покажале пониско ниво на согласување ($M=3.47$, $SD=1.073$, $p < .05$) во однос на наставниците со поголемо работно искуство ($M=3.83$, $SD=.961$, $p < .05$); во тврдењето „комуникациски вештини“ каде наставниците со помало работно искуство покажале пониско ниво на согласување ($M=3.35$, $SD=.951$, $p < .05$) во однос на наставниците со поголемо работно искуство ($M=3.69$, $SD=.917$, $p < .05$); во тврдењето „вештини на тимска работа“ каде наставниците со помало работно искуство покажале пониско ниво на согласување ($M=3.59$, $SD=.931$,

$p < .05$) во однос на наставниците со поголемо работно искуство ($M=4.00$, $СД=.884$, $p < .05$); во тврдењето „способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот“ каде наставниците со помало работно искуство покажале пониско ниво на согласување ($M=3.40$, $СД=1.050$, $p < .05$) во однос на наставниците со поголемо работно искуство ($M=3.75$, $СД=.771$, $p < .05$); и во тврдењето „мотивираност за континуирано информирање и образување“ каде наставниците со помало работно искуство покажале пониско ниво на согласување ($M=3.39$, $СД=1.011$, $p < .05$) во однос на наставниците со поголемо работно искуство ($M=4.14$, $СД=.916$, $p < .05$).

Врз основа на добиените резултати може да се заклучи дека работното искуство на наставниците во значителна мера влијае врз ставовите спрема потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурна училица, при што наставниците со поголемо работно искуство (над 20 години) изразуваат попозитивни ставови спрема сите 11 понудени интеркултурни компетенции. Слични резултати покажа и истражувањето на Bedeković (2011) каде најстарите студенти на возраст помеѓу 31 и 51 година изразиле најпозитивни ставови спрема 7 од вкупно 11 понудени тврдења.

Доколку показателите на односот на работното искуство на наставниците и потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурна училица се споредат со показателите на односот на работното искуство на наставниците и знаењето за поимот интеркултура, целта и вредностите на интеркултурното образование, кои покажаа дека постарите наставници поседуваат повеќе знаења за темелните карактеристики на интеркултурата, меѓу нив може да се воочи причинско-последична врска. Затоа, добиените резултати можат да се објаснат со фактот дека знаењето во подрачјето на интеркултурата влијае на попозитивните ставови на постарите наставници спрема потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурна училица. Овие показатели исто така го иницираат прашањето за посветување на поголемо внимание на системската подготвеност на помладите наставници за темите на интеркултурата кои ќе бидат насочени кон подигнувањето на нивото на интеркултурна сензитивност како основна претпоставка за стекнување на интеркултурните компетенции.

2.4.4. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според степенот на образование

За да се испита влијанието на степенот на образование на испитаниците врз ставовите во врска со потребните компетенции за работа во мултикултурни училиници, со оглед на тоа дека постојат повеќе од две групи на испитаници, се спроведе едномерна анализа на варијантата (ANOVA) која покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците во однос на потребните компетенции за работа во мултикултурни училиници според нивниот степен на образование.

Табела 39. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и степенот на образование

Table 39. Teachers' required intercultural competencies and the level of education

Тврдење	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторатура (N=8)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
	1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)	3.22	1.212	3.70	.926	4.75		
2. осетливост на дискриминација	3.43	.952	3.70	1.396	4.75	.707	7.141	.001*
3. вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)	3.51	1.031	3.87	1.217	4.25	.707	2.948	.055
4. комуникациски вештини	3.39	.948	3.87	.869	3.75	1.035	3.096	.047*
5. вештини на тимска работа	3.67	.898	4.22	.850	3.25	1.488	4.714	.010*
6. критички пристап на настаните во општеството	3.48	1.087	4.04	.976	3.75	1.035	2.978	.053
7. способност на анализа на општествено чувствителни теми	3.38	.952	4.22	1.204	3.75	.707	7.950	.000*
8. вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување	3.52	.890	3.17	.887	3.75	.707	1.933	.147
9. способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот	3.55	.964	3.17	1.230	3.38	.518	1.600	.204
10. мотивираност за континуирано информирање и образување	3.73	1.011	3.00	1.000	2.88	.991	7.544	.001*
11. отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)	3.51	1.077	3.57	1.409	4.25	.707	1.746	.177

* $p < 0.05$

Резултатите на тестот ANOVA покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците со докторатура ($M=4.75$, $СД=.707$, $p < 0.05$; $M=4.75$, $СД=.707$, $p < 0.05$; $M=3.75$, $СД=1.035$, $p < 0.05$; $M=3.25$, $СД=1.488$, $p < 0.05$; $M=3.75$, $СД=.707$,

$p < 0.05$; $M = 2.88$, $СД = .991$, $p < 0.05$) во однос на наставниците со магистратура ($M = 3.70$, $СД = .926$, $p < 0.05$; $M = 3.70$, $СД = 1.396$, $p < 0.05$; $M = 3.87$, $СД = .869$, $p < 0.05$; $M = 4.22$, $СД = .850$, $p < 0.05$; $M = 4.22$, $СД = 1.204$, $p < 0.05$; $M = 3.00$, $СД = 1.000$, $p < 0.05$) и во однос на наставниците со високо образование ($M = 3.22$, $СД = 1.212$, $p < 0.05$; $M = 3.43$, $СД = .952$, $p < 0.05$; $M = 3.39$, $СД = .948$, $p < 0.05$; $M = 3.67$, $СД = .898$, $p < 0.05$; $M = 3.38$, $СД = .952$, $p < 0.05$; $M = 3.73$, $СД = 1.011$, $p < 0.05$) при што наставниците со докторат покажале повисоко ниво на согласување во тврдењето „1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)“ и „2. осетливост на дискриминација“; наставниците со магистратура во тврдењето „4. комуникациски вештини“, „5. вештини на тимска работа“ и „7. способност на анализа на општествено чувствителни теми“, а наставниците со високо образование во тврдењето „10. мотивираност за континуирано информирање и образување“.

Табела 40. Пост-хок тест 7 – Повеќекратни споредби според степенот на образование
Table 40. Post Hoc Test 7 - Multiple Comparisons by education degree

Multiple Comparisons/Повеќекратни споредби

Dependent Variable: Required intercultural competencies

Зависна варијабла: Потребните интеркултурни компетенции

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	(J) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	Mean Difference (I-J) Разлика во аритметичка средина (I-J)	Sig.
Високо образование	Магистратура	-.195	.538
	Докторат	-.375	.424
Магистратура	Високо образование	.195	.538
	Докторат	-.180	.858
Докторат	Високо образование	.375	.424
	Магистратура	.180	.858

Пост-хок (Scheffe) тестот на целокупната скала за проценување на потребните компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училишница не покажа статистички значајни разлики меѓу групите на наставници според нивниот степен на образование. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека степенот на образование не влијае врз ставовите на наставниците во врска со потребните компетенции за работа во мултикултурни училишници.

2.4.5. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците според претходното интеркултурно образование

Влијанието на претходното интеркултурно образование на наставниците во проценувањето на потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурни училници се утврди преку тестот на едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA).

Табела 41. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и претходното интеркултурно образование

Table 41. Teachers' required intercultural competencies and the previous intercultural education

Во која мера наведените компетенции се потребни за работа во мултикултурните училници												
Тврдење	1 (N=61)		2 (N=33)		3 (N=29)		4 (N=51)		5 (N=43)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)	3.02	.806	3.82	1.044	3.83	1.338	2.98	1.257	3.47	1.420	5.169	.001*
2. осетливост на дискриминација	3.23	.973	3.94	.864	3.76	.988	3.18	1.072	3.79	.989	5.579	.000*
3. вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)	3.39	1.053	4.21	.600	3.48	1.353	3.39	.896	3.63	1.113	4.182	.003*
4. комуникациски вештини	3.28	.985	3.52	.834	3.69	.660	3.49	.967	3.44	1.119	1.016	.400
5. вештини на тимска работа	3.75	.830	3.94	.704	3.79	.819	3.69	.990	3.44	1.181	1.495	.205
6. критички пристап на настаните во општеството	3.26	.893	4.36	.895	4.03	.680	3.02	1.257	3.63	.976	12.464	.000*
7. способност на анализа на општествено чувствителни теми	3.26	1.153	4.06	.788	3.93	.753	3.14	.895	3.44	.934	7.161	.000*
8. вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување	3.16	.840	3.79	.650	3.97	.944	3.37	.871	3.56	.908	5.831	.000*
9. способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот	3.33	1.044	3.64	.895	3.93	.799	3.43	.985	3.47	1.032	2.121	.079
10. мотивираност за континуирано информирање и образување	3.41	.783	3.88	1.193	4.00	.756	3.55	1.270	3.53	1.032	2.290	.061
11. отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)	3.33	.995	4.03	.984	3.97	.906	2.98	1.157	3.84	1.090	8.218	.000*

* $p < 0.05$

Забелешка: 1 – базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 – дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултуралноста; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Резултатите прикажани во табелата погоре покажуваат дека наставниците кои имале дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница покажале највисоко ниво на согласување ($M=3.94$,

СД=.864; M=4.21, СД=.600; M=3.94, СД=.864; M=4.36, СД=.895; M=4.06, СД=.788; M=3.64, СД=.895; M=4.03, СД=.984) во тврдењето „2. осетливост на дискриминација“, „3. вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)“, „5. вештини на тимска работа“, „6. критички пристап на настаните во општеството“, „7. способност на анализа на општествено чувствителни теми“, „9. способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот“ и „11. отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)“. Од друга страна, наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата покажале највисоко ниво на согласување (M=3.83, СД=1.338; M=3.97, СД=.944; M=3.93, СД=.799; M=4.00, СД=.756) во тврдењето „1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)“, „8. вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување“, „9. способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот“ и „10. мотивираност за континуирано образување“.

Тестот на едномерната анализа на варијансата покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците во 7 од 11 тврдења и тоа во тврдењето „1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)“, „2. осетливост на дискриминација“, „3. вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)“, „6. критички пристап на настаните во општеството“, „7. способност на анализа на општествено чувствителни теми“, „8. вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување“ и „11. отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)“.

За да се утврди дали постојат статистички значајни разлики меѓу групите на наставници со базично интелектуално образование за работа во мултикултурна училишница (со кое се стекнале на факултет), наставници со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница, наставници кои самостојно ја проучувале интеркултурата, наставници со комбинирано претходно интеркултурно образование (нешто од факултет, нешто од професионалното усовршување во текот на работата во училиште и нешто од самостојното проучување на интеркултурата) и наставниците без ништо од наведеното, се спроведе пост-хок (Scheffe) тест.

Табела 42. Пост-хок Тест 8 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование

Table 42. Post Hoc Test 8 - Multiple Comparisons by previous intercultural education

Multiple Comparisons/Повеќекратни споредби

Dependent Variable: Teachers' required intercultural competencies

Зависна варијабла: Потребните интеркултурни компетенции на наставниците

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	(J) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	Mean Difference (I-J) Разлика во аритметичката средина (I-J)	Sig.
базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	-.614*	.008
	самостојно сте ја проучувале интеркултуралноста/you have studied interculturalism on your own	-.541*	.043
дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	комбинирано/combined	.633*	.009
комбинирано/combined	самостојно сте ја проучувале интеркултуралноста/you have studied interculturalism on your own	-.560*	.042

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво 0.05.

Пост-хок (Scheffe) тестот на целокупната скала за проценување на потребните компетенции на наставниците за работа во мултикултурна училница покажа статистички значајни разлики меѓу групите на наставници според нивното претходно интеркултурно образование за работа во мултикултурни училници. Од табелата погоре се гледа дека пост-хок тестот покажа статистички значајна разлика меѓу групата на наставници со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ и групата на наставници со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ (MD=-.614, $p < .05$). Исто така, статистички значајна разлика постои меѓу наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ и наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултуралноста“ (MD=-.541, $p < .05$). Понатаму, пост-хок тестот покажа статистички значајна разлика меѓу групата на наставници со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование

(MD=.633, $p < .05$). Статистички значајна разлика постои и меѓу наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование и наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ (MD=-.560, $p < .05$).

Овие резултати покажуваат дека наставниците кои имале „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ постигнале повисоко ниво на аритметичка средина во однос на наставниците со „базично (факултетско) образование за работа во мултикултурно училиште“. Наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ постигнале повисоко ниво на аритметичка средина во однос на наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование“ и наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование“ постигнале повисоко ниво на аритметичка средина во однос на наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“.

Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека дополнителното усовршување на наставниците за работа во мултикултурна училница и самостојното проучување на интеркултурата од страна на наставниците се издвојуваат како два важни фактора кои ги детерминираат позитивните ставови на наставниците спрема потребните компетенции за работа во мултикултурна училница додека базичното (факултетското) и комбинираното (од сè по нешто) претходно интеркултурно образование немаат влијание врз ставовите на наставниците спрема таквите потребни компетенции.

2.5. Интеркултурното образование и развојот на интеркултурните компетенции кај учениците

Од спроведеното истражување добивме и многу вредни резултати во врска со придонесот на интеркултурното воспитание и образование за развојот на компетенциите на учениците во подрачјето на интеркултурата. Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за проценување на влијанието на интеркултурното образование на развојот на интеркултурните компетенции кај учениците (Cronbach Alpha) изнесува 0.964 што упатува на исклучително високо ниво на сигурност и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи.

Табела 43. Дескриптивните параметри на развојот на компетенциите кај учениците

Table 43. Descriptive parameters of the students' competencies development

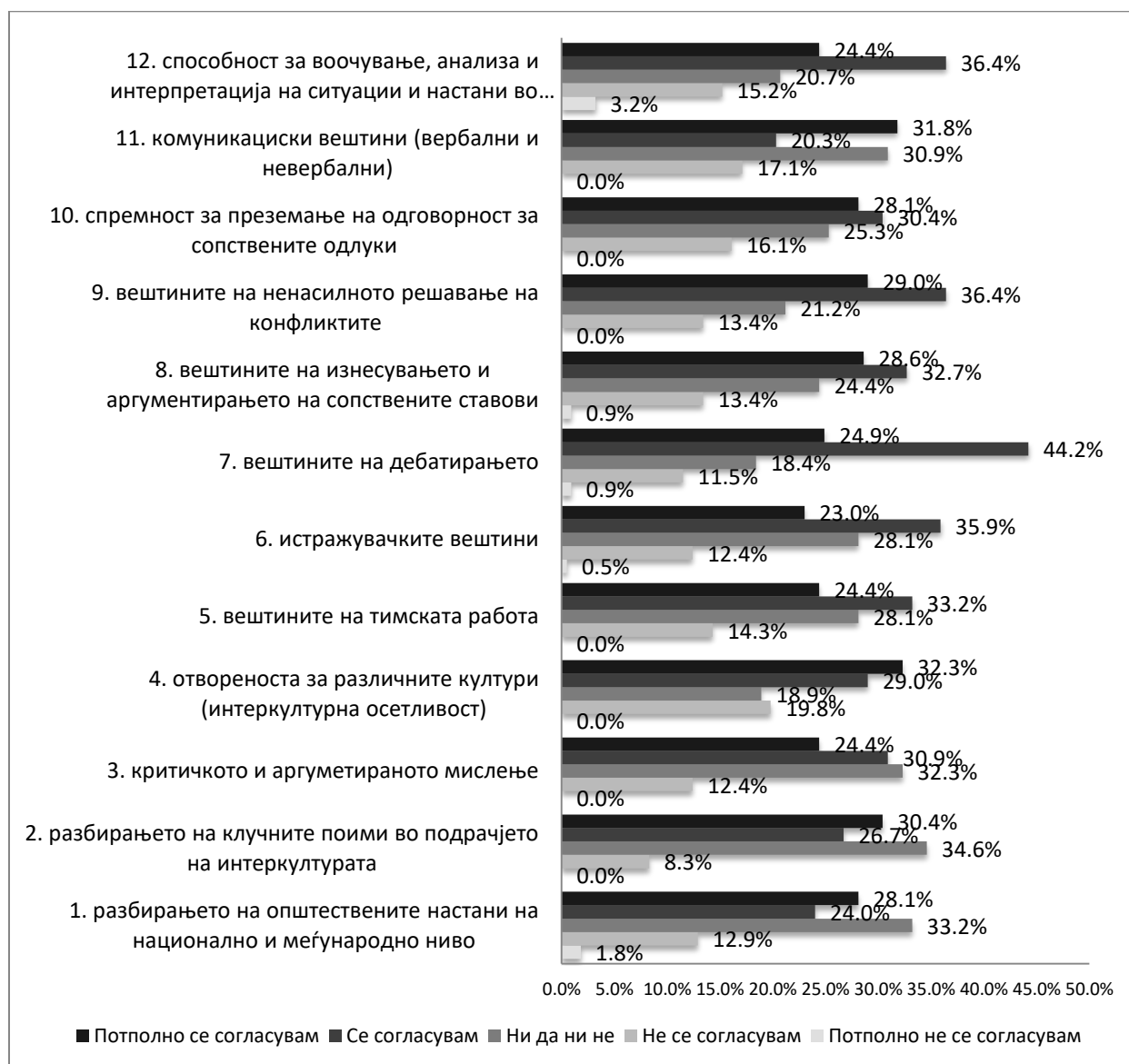
Во која мера интеркултурното образование придонесува за развојот на следните компетенции кај учениците					
Тврдење	N	Min	Max	M	SD
1. разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво	217	1	5	3.64	1.081
2. разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата	217	2	5	3.79	.971
3. критичкото и аргументираното мислење	217	2	5	3.67	.981
4. отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)	217	2	5	3.74	1.114
5. вештините на тимската работа	217	2	5	3.68	.999
6. истражувачките вештини	217	1	5	3.69	.978
7. вештините на дебатирањето	217	1	5	3.81	.972
8. вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови	217	1	5	3.75	1.043
9. вештините на ненасилното решавање на конфликтите	217	2	5	3.81	1.003
10. спремност за преземање на одговорност за сопствените одлуки	217	2	5	3.71	1.048
11. комуникациски вештини (вербални и невербални)	217	2	5	3.67	1.097
12. способност за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница и сл.)	217	1	5	3.64	1.106

Од табелата погоре се гледа дека испитаниците највисока аритметичка средина постигнале во тврдењето дека интеркултурното образование придонесува за развојот на „вештините на дебатирањето“ (M=3.81, СД=.972) и „вештините на ненасилното решавање на конфликтите“ (M=3.81, СД=1.003), потоа за развојот на „разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата“ (M=3.79, СД=.971) и за „вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови“ (M=3.75, СД=1.043).

Втората група на тврдења според постигнатата аритметичка средина на испитаниците се состои од тврдењата дека интеркултурното образование придонесува за развојот на „отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)“ (M=3.74, СД=1.114), „спремноста за преземање на одговорност за сопствените одлуки“ (M=3.71, СД=1.048), „истражувачките вештини“ (M=3.69, СД=.978) и „вештините на тимската работа“ (M=3.68, СД=.999).

Третата група на тврдења според постигнатата аритметичка средина се состои од тврдењата дека интеркултурното образование придонесува за

развојот на „критичкото и аргументираното мислење“ (M=3.67, СД=.981), „комуникациските вештини (вербални и невербални)“ (M=3.67, СД=1.097), „разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво“ (M=3.64, СД=1.081) и „способноста за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница и сл.)“ (M=3.64, СД=1.106).



Графикон 25. Фреквенциите на одговорите за развојот на компетенциите кај учениците
Graph 25. Frequencies of responses related to the development of students' competencies

Резултатите прикажани во графиконот погоре покажуваат дека 69.1 % од наставниците потполно или главно се согласуваат дека интеркултурното образование придонесува за развојот на „вештините на дебатирањето“ кај

учениците. Понатаму, 65.4 % сметаат дека интеркултурното образование придонесува за развој на „вештините на ненасилното решавање на конфликтите“, 61.3 % потполно или главно се изјасниле за „вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови“ и исто толку 61.3 % потполно или главно се согласуваат дека дека интеркултурното образование придонесува за развој на „отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)“ додека 60.8 % потполно или главно сметаат дека интеркултурното образование придонесува за развојот на „способноста за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница и сл.)“.

Околу 59 % од испитаниците потполно или главно се согласуваат дека интеркултурното образование кај учениците придонесува за развојот на „истражувачките вештини“, 58.5 % сметаат дека тоа придонесува за развивање на „спремноста за преземање на одговорност за сопствените одлуки“, 57.6 % сметаат дека тоа придонесува за развивање на „вештините за тимската работа“ и 57.1 % потполно или главно сметаат дека интеркултурното образование кај учениците придонесува за развојот на „разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата“.

Висок процент на согласување од 55.3 % испитаниците покажале и во тврдењето дека интеркултурното образование кај учениците придонесува за развојот на „критичкото и аргументираното мислење“, потоа 52,1 % за развојот на „комуникациски вештини (вербални и невербални)“ и 52 % од испитаниците потполно или главно сметаат дека интеркултурното образование кај учениците придонесува за развојот на „разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво“.

2.5.1. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според структурата на училиштето

За да се утврди влијанието на интеркултурното образование врз развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според структурата на училиштето, се спроведе т-тест на независни варијабли (independent samples t-test).

Табела 44. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и структурата на училиштето

Table 44. The impact of intercultural education in the development of students' intercultural competences and the school structure

Тврдење	Во која мера интеркултурното образование придонесува за развојот на следните компетенции кај учениците				t	p
	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)			
	M	SD	M	SD		
1. разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво	3.41	1.027	3.22	1.276	1.132	.259
2. разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата	3.62	.894	3.35	1.109	1.908	.058
3. критичкото и аргументираното мислење	3.46	.894	3.49	.931	-.229	.819
4. отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)	3.54	1.097	3.68	.930	-.913	.362
5. вештините на тимската работа	3.54	.901	3.60	1.129	-.441	.659
6. истражувачките вештини	3.56	.922	3.06	1.162	3.319	.001*
7. вештините на дебатирањето	3.59	.968	3.62	.958	-.195	.846
8. вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови	3.57	1.034	3.51	.859	.430	.668
9. вештините на ненасилното решавање на конфликтите	3.67	.915	3.57	1.043	.683	.495
10. спремност за преземање на одговорност за сопствените одлуки	3.62	.971	3.41	1.145	1.333	.184
11. комуникациски вештини (вербални и невербални)	3.53	1.092	3.05	1.142	2.891	.004*
12. способност за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница и сл.)	3.49	1.056	3.16	1.096	2.057	.041*

* $p < 0.05$

Резултатите на т-тестот покажуваат статистички значајни разлики меѓу наставниците во тврдењето дека интеркултурното образование кај учениците придонесува за развојот на „истражувачките вештини“, „комуникациските вештини (вербални и невербални)“ и „способноста за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница и сл.)“ при што наставниците кои работат во монокултурно училиште постигнале повисока аритметичка средина ($M=3.56$, $СД=.922$, $p<.05$; $M=3.53$, $СД=1.092$, $p<.05$; $M=3.49$, $СД=1.056$, $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во мултикултурно училиште ($M=3.06$, $СД=1.162$, $p<.05$; $M=3.05$, $СД=1.142$, $p<.05$; $M=3.16$, $СД=1.096$, $p<.05$).

2.5.2. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според полот

За да се утврди влијанието на интеркултурното образование врз развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според полот се спроведе т-тест на независни варијабли (independent samples t-test).

Табела 45. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и полот

Table 45. The impact of intercultural education in the development of students' intercultural competences and the gender

Тврдење	Во која мера интеркултурното образование придонесува за развојот на следните компетенции кај учениците				t	p
	Женски (N=158)		Машки (N=59)			
	M	SD	M	SD		
1. разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво	3.34	.988	3.41	1.379	-.422	.673
2. разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата	3.57	.940	3.47	1.040	.644	.521
3. критичкото и аргументираното мислење	3.37	.953	3.75	.685	-2.792	.006*
4. отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)	3.44	1.062	3.95	.936	-3.222	.001*
5. вештините на тимската работа	3.36	.966	4.08	.772	-5.172	.000*
6. истражувачките вештини	3.42	.966	3.41	1.161	.070	.944
7. вештините на дебатирањето	3.54	.968	3.75	.939	-1.375	.171
8. вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови	3.46	1.068	3.81	.656	-2.407	.017*
9. вештините на ненасилното решавање на конфликтите	3.47	1.014	4.08	.566	-4.370	.000*
10. спремност за преземање на одговорност за сопствените одлуки	3.49	1.099	3.75	.779	-1.657	.099
11. комуникациски вештини (вербални и невербални)	3.46	1.098	3.20	1.186	1.474	.142
12. способност за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница и сл.)	3.34	1.154	3.54	.816	-1.263	.208

*p<0.05

Резултатите на т-тестот покажуваат статистички значајни разлики меѓу наставниците според полот во тврдењето дека интеркултурното образование кај учениците придонесува за развојот на „критичкото и аргументираното мислење“, „отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)“, „вештините на тимската работа“, „вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови“ и вештините на ненасилното

решавање на конфликтите“ при што наставниците од женски пол постигнале пониска аритметичка (M=3.37, СД=.953, p<.05; M=3.44, СД=1.062, p<.05; M=3.36, СД=.966, p<.05; M=3.46, СД=1.068, p<.05; M=3.47, СД=1.014, p<.05) средина во однос на наставниците од машки пол (M=3.75, СД=.685, p<.05; M=3.95, СД=.936, p<.05; M=4.08, СД=.772, p<.05; M=3.81, СД=.656, p<.05; M=4.08, СД=.566, p<.05).

2.5.3. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според работното искуство

За да се утврди влијанието на интеркултурното образование врз развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според работното искуство, се спроведе т-тест на независни варијабли (independent samples t test).

Табела 46. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и работното искуство

Table 46. The impact of intercultural education in the development of students' intercultural competences and seniority

Тврдење	Во која мера интеркултурното образование придонесува за развојот на следните компетенции кај учениците				t	p
	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)			
	M	SD	M	SD		
1. разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво	3.35	.998	3.37	1.330	-.125	.900
2. разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата	3.60	.958	3.42	.983	1.281	.201
3. критичкото и аргументираното мислење	3.36	.925	3.72	.801	-2.740	.007*
4. отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)	3.52	1.127	3.72	.839	-1.307	.193
5. вештините на тимската работа	3.43	.974	3.85	.905	-2.913	.004*
6. истражувачките вештини	3.47	.983	3.29	1.100	1.157	.248
7. вештините на дебатирањето	3.61	.936	3.58	1.029	.144	.885
8. вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови	3.48	.996	3.72	.944	-1.670	.096
9. вештините на ненасилното решавање на конфликтите	3.54	.976	3.88	.857	-2.417	.016*
10. спремност за преземање на одговорност за сопствените одлуки	3.44	.995	3.83	1.054	-2.598	.010*
11. комуникациски вештини (вербални и невербални)	3.36	1.039	3.45	1.311	-.505	.614
12. способност за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница..)	3.35	1.075	3.49	1.077	-.901	.369

*p<0.05

Резултатите на т-тестот покажуваат статистички значајни разлики меѓу наставниците според работното искуство во тврдењето дека интеркултурното образование кај учениците придонесува за развојот на „критичкото и аргументираното мислење“ при што наставниците со работно искуство под 20 години постигнале помала аритметичка средина ($M=3.36$, $СД=.925$, $p<.05$) во однос на наставниците со работно искуство над 20 години ($M=3.72$, $СД=.801$, $p<.05$).

Статистички значајна разлика т-тестот покажа и во тврдењето дека интеркултурното образование кај учениците придонесува за развојот на „вештините на тимската работа“, „вештините на ненасилното решавање на конфликтите“, и „спремноста за преземање на одговорност за сопствените одлуки“ при што наставниците со работно искуство под 20 години постигнале помала аритметичка средина ($M=3.43$, $СД=.974$, $p<.05$; $M=3.54$, $СД=.976$, $p<.05$; $M=3.44$, $СД=.995$, $p<.05$) во однос на наставниците со работно искуство над 20 години ($M=3.85$, $СД=.905$, $p<.05$; $M=3.88$, $СД=.857$, $p<.05$; $M=3.83$, $СД=1.054$, $p<.05$).

Од табелата погоре се гледа дека има тврдења во кои наставниците со помало работно искуство (под 20 години), иако без статистички значајна разлика, постигнале повисока аритметичка средина во однос на наставниците со поголемо работно искуство, и тоа во тврдењето дека интеркултурното образование кај учениците придонесува за развојот на „разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата“, „истражувачките вештини“, и „вештините на дебатирањето“.

2.5.4. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според степенот на образование

Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според степенот на образование на наставниците се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA).

Табела 47. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и степенот на образованието

Table 47. The impact of intercultural education in the development of students' intercultural competences and the level of education

Тврдење	Во која мера интеркултурното образование придонесува за развојот на следните компетенции кај учениците						F	p
	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторатура (N=8)			
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво	3.33	1.037	3.26	1.573	4.25	.707	2.810	.062
2. разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата	3.44	.912	3.96	1.107	4.75	.707	10.176	.000*
3. критичкото и аргументираното мислење	3.40	.847	3.78	1.166	4.13	.991	4.108	.018*
4. отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)	3.46	.981	4.22	1.204	4.63	1.061	10.258	.000*
5. вештините на тимската работа	3.57	1.012	3.52	.730	3.38	.518	.171	.843
6. истражувачките вештини	3.46	1.019	3.26	1.010	2.88	.991	1.550	.215
7. вештините на дебатирањето	3.58	1.007	3.70	.703	3.88	.354	.499	.608
8. вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови	3.48	.949	3.70	1.105	4.75	.707	6.969	.001*
9. вештините на ненасилното решавање на конфликтите	3.58	.940	3.78	.902	4.75	.707	6.427	.002*
10. спремност за преземање на одговорност за сопствените одлуки	3.52	1.020	3.43	.945	4.75	.707	5.938	.003*
11. комуникациски вештини (вербални и невербални)	3.31	1.105	3.52	1.123	4.75	.707	6.795	.001*
12. способност за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница..)	3.30	1.062	3.70	.926	4.75	.707	8.611	.000*

*p<0.05

Добиените резултати покажуваат дека наставниците со највисокиот степен на образование – докторат постигнале највисока аритметичка средина во сите тврдења на оваа скала. Од табелата погоре се гледа дека т-тестот покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците во 8 од 12 тврдења и тоа во тврдењето дека интеркултурното образование придонесува за развојот на „разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата“, „критичкото и аргументираното мислење“, „отвореноста за различните култури

(интеркултурна осетливост)“, „вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови“, „вештините на ненасилното решавање на конфликтите“, „спремноста за преземање на одговорност за сопствените одлуки“, „комуникациски вештини (вербални и невербални)“ и „способност за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница..)“.

За да се провери дали постои статистички значајна разлика меѓу групите на наставници според степенот на образование во целокупната скала за влијанието на интеркултурното образование врз развојот на интеркултурните компетенции на учениците и за кои групи се однесува се однесува статистички значајната разлика, се спроведе т.н. шефе пост-хок тест.

Табела 48. Пост-хок тест 9 – Повеќекратни споредби според степенот на образование
Table 48. Post Hoc Test 9 - Multiple Comparisons by education degree

Multiple Comparisons/Повеќекратни споредби

Dependent Variable: Students' competencies

Зависна варијабла: Компетенциите на ученикот

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	(J) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	Разлика во аритметичка средина (I-J) Mean Difference (I-J)	Sig.
Високо образование	Магистратура	-.201	.513
	Докторат	-.850*	.012
Магистратура	Високо образование	.201	.513
	Докторат	-.650	.132
Докторат	Високо образование	.850*	.012
	Магистратура	.650	.132

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Разликата на аритметичката средина е значајна во ниво 0.05.

Резултатите на шефе-тестот покажуваат дека статистички значајната разлика во скалата за проценување на влијанието на интеркултурното образование врз развојот на интеркултурните компетенции кај учениците се однесува на наставниците со високо образование и наставниците со докторат при што е јасно дека наставниците со докторат постигнале повисока

аритметичка средина во однос на двете други групи на наставници, односно повисоко ниво на интеркултурна компетенција. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека степенот на образование на наставниците, односно повисоката интеркултурна компетенција влијае врз проценувањето на влијанието на интеркултурното образование врз развојот на интеркултурните компетенции на учениците и дека според наставниците таа корелација е позитивна.

2.5.5. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според претходното интеркултурно образование

Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците според претходното интеркултурно образование на наставниците се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA).

Резултатите на тестот ANOVA (табела подолу) покажуваат дека наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница постигнале највисока аритметичка средина во 8 од 12 тврдења на оваа скала и тоа во тврдењето дека интеркултурното образование придонесува за развојот на „разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво“, „критичкото и аргументираното мислење“, „вештините на тимската работа“, „вештините на ненасилното решавање на конфликтите“, „спремност за преземање на одговорност за сопствените одлуки“ и „способноста за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината“.

ANOVA тестот покажа статистички значајни разлики меѓу наставниците во 11 од 12 тврдења и тоа во тврдењето дека интеркултурното образование придонесува за развојот на „разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво“, „разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата“, „критичкото и аргументираното мислење“, „отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)“, „вештините на тимската работа“, „истражувачките вештини“, „вештините на дебатирањето“, „вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови“.

„вештините на ненасилното решавање на конфликтите“, „спремноста за преземање на одговорност за сопствените одлуки“ и „комуникациски вештини“.

Табела 49. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и претходното интеркултурно образование
Table 49. The impact of intercultural education in the development of students' intercultural competences and the previous intercultural education

Во која мера наведените компетенции се потребни за работа во мултикултурните училиници													
Тврдење	1 (N=61)		2 (N=33)		3 (N=29)		4 (N=51)		5 (N=43)		F	p	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
1. разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво	3.20	.980	4.12	.960	3.69	.891	2.84	1.271	3.37	.926	8.794	.000*	
2. разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата	3.57	.784	3.88	.960	3.90	.976	3.22	1.026	3.40	1.003	3.891	.005*	
3. критичкото и аргументираното мислење	3.30	.823	4.12	.820	3.62	.903	3.31	.836	3.30	.939	6.402	.000*	
4. отвореноста за различните култури	3.38	1.171	3.97	.951	4.07	.884	3.63	.747	3.19	1.160	5.175	.001*	
5. вештините на тимската работа	3.67	.747	4.00	.901	3.48	1.022	3.73	1.041	2.91	.895	8.127	.000*	
6. истражувачките вештини	3.84	.734	3.70	.810	3.62	.775	3.10	1.360	2.84	.814	9.498	.000*	
7. вештините на дебатирањето	3.69	.941	3.85	1.093	3.97	.626	3.37	.979	3.30	.939	3.633	.007*	
8. вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови	3.57	.957	3.85	1.093	3.90	.860	3.31	.812	3.35	1.110	2.947	.021*	
9. вештините на ненасилното решавање на конфликтите	3.64	.797	4.33	.645	3.59	.983	3.63	.799	3.16	1.194	8.017	.000*	
10. спремност за преземање на одговорност за сопствените одлуки	3.57	.921	4.06	.933	3.28	.996	3.63	1.038	3.26	1.115	3.696	.006*	
11. комуникациски вештини	3.51	1.206	3.76	.936	3.55	.783	2.90	1.171	3.40	1.137	3.782	.005*	
12. способност за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината	3.39	.954	3.79	1.111	3.59	.983	3.24	.907	3.14	1.355	2.271	.063	

*p<0.05

Забелешка: 1 - базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 - дополнително усовршување за работа во мултикултурна училиница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултуралноста; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

За да се провери дали постои статистички значајна разлика меѓу групите на наставници според нивното претходното интеркултурно образование во целокупната скала за влијанието на интеркултурното образование врз развојот на интеркултурните компетенции на учениците и за кои групи се однесува статистички значајната разлика, се спроведе т.н. шефе пост-хок тест.

Табела 50. Пост-хок тест 10 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование

Table 50. Post Hoc Test 10 - Multiple Comparisons by previous intercultural education

Multiple Comparisons/Повеќекратни споредби

Dependent Variable: Students' competencies

Зависна варијабла: Компетенциите на учениците

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	(J) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	Mean Difference (I-J) Разлика во аритметичката средина (I-J)	Sig.
дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	комбинирано/combined	.627 [*]	.011
	ништо од наведеното/none of the above	.735 [*]	.002

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво 0.05.

Шефе-тестот покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците кои имале „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование (MD=.627, $p < .05$) и меѓу наставниците кои имале „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и наставниците со „ништо од наведеното“, односно наставниците кои немале некое претходно интеркултурно образование (MD=.735, $p < .05$). Ваквите резултати сугерираат дека интеркултурното образование влијае врз развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и упатуваат на заклучокот дека наставниците кои имале дополнително стручно усовршување за работа во мултикултурна училница покажуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција во скалата за проценување на влијанието на интеркултурното образование врз развојот на интеркултурните компетенции кај учениците.

2.6. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште

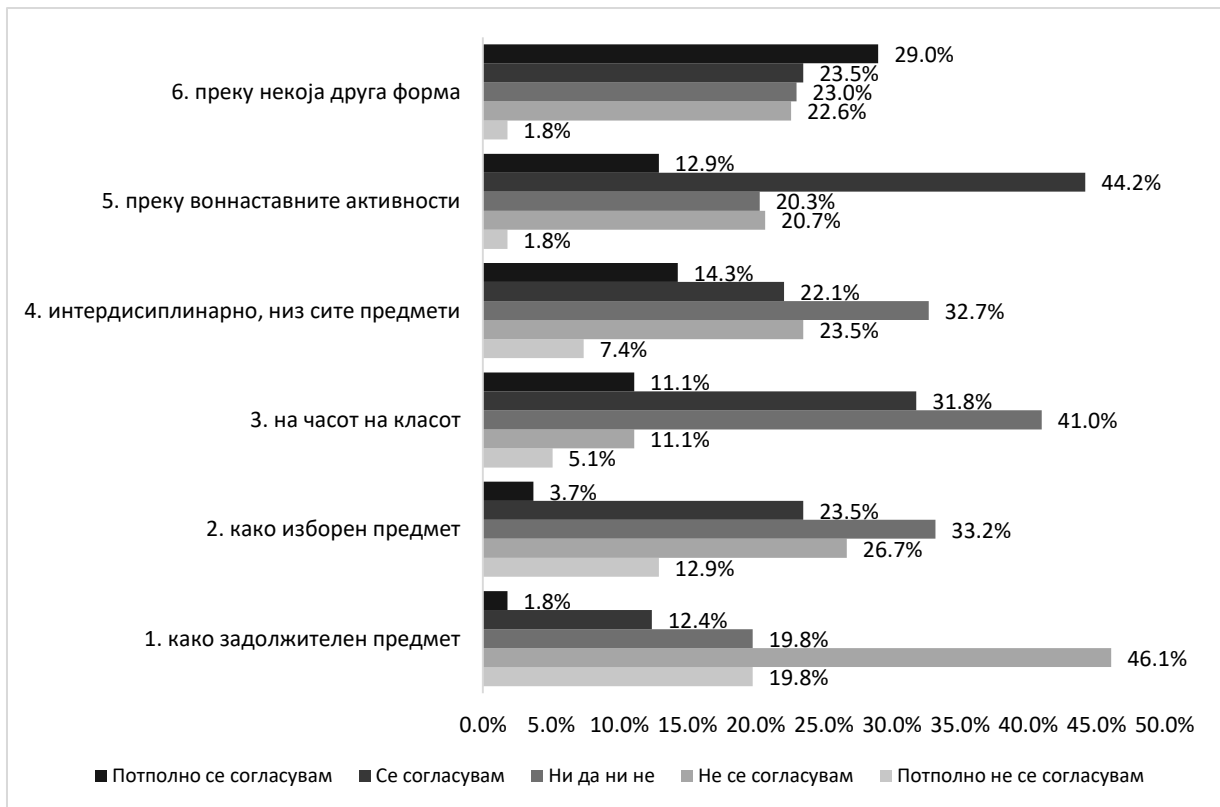
Испитаниците се изјаснија и за формите за спроведувањето на интеркултурното образование во училиштето. Скалата за проценување на формите за спроведувањето на интеркултурното образование во училиштето се состои од шест тврдења. Коефициентот на интерна конзистенција на скалата (Cronbach Alpha) изнесува 0.636 што упатува на средно ниво на сигурност поради малиот број на (6) ајтеми и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи.

Табела 51. Дескриптивните параметри на спроведувањето на интеркултурата во основното училиште

Table 51. Descriptive parameters of implementation of interculture in primary school

Сметате ли дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе					
Тврдење	N	Min	Max	M	SD
1. како задолжителен предмет	217	1	5	2.30	.986
2. како избран предмет	217	1	5	2.78	1.060
3. на часот на класот	217	1	5	3.33	.985
4. интердисциплинарно, низ сите предмети	217	1	5	3.12	1.146
5. преку воннаставните активности	217	1	5	3.46	1.018
6. преку некоја друга форма	217	1	5	3.55	1.182

Од табелата погоре се гледа дека наставниците највисока аритметичка средина постигнале во тврдењето дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „преку некоја друга форма“ (M=3.55, СД=1.182), потоа „преку воннаставните активности“ (M=3.46, СД=1.018), „на часот на класот“ (M=3.33, СД=.985) и „интердисциплинарно, низ сите предмети“ (M=3.12, СД=1.146). Пониска аритметичка средина наставниците постигнале во тврдењето дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „како избран предмет“ (M=2.78, M=1.060) и најниска аритметичка средина постигнале во тврдењето дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „како задолжителен предмет“ (M=2.30, СД=.986).



Графикон 26. Фреквенциите на одговорите за спроведувањето на интеркултурата
 Graph 26. Frequencies of responses regarding the implementation of intercultural

Резултатите прикажани во графиконот погоре покажуваат дека најголем дел од наставниците или 57.1 % потполно или главно сметаат дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „преку воннаставните активности“, а 52.5 % од наставниците сметаат дека тоа може да се спроведе „преку некоја друга форма“. Под 50 % од наставниците, односно 42.9 % од нив потполно или главно сметаат дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „на часот на класот“ и малку повеќе од една третина или 36.4 % сметаат дека тоа би можело да се спроведе „интердисциплинарно низ сите предмети“. Помал број на испитаници или 27.2 % сметаат дека интеркултурата би можело да се спроведе „како избран предмет“ додека само 14.2 % од наставниците потполно или главно сметаат дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „како задолжителен предмет“. Ваквите резултати сугерираат дека наставниците се свесни дека интеркултурата не е наставен предмет и упатуваат на заклучокот дека низ училиштата треба да се разгледаат повеќе форми на спроведување на интеркултурата.

2.6.1. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според културната структура на училиштето

За да се утврдат разликите во ставовите на наставниците според културната структура на училиштето во врска со формите на спроведувањето на интеркултурата во основното училиште се спроведе т-тест.

Табела 52. Спроведувањето на интеркултурата и структура на училиштето
Table 52. Implementation of interculture and the school structure

Тврдење	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)		t	p
	M	SD	M	SD		
	1. како задолжителен предмет	2.44	1.066	1.98		
2. како избран предмет	2.95	.999	2.37	1.097	3.833	.000*
3. на часот на класот	3.46	.984	3.00	.916	3.194	.002*
4. интердисциплинарно, низ сите предмети	3.14	1.161	3.10	1.118	.239	.811
5. преку воннаставните активности	3.23	1.045	4.02	.684	-5.522	.000*
6. преку некоја друга форма	3.31	1.173	4.16	.971	-5.102	.000*

* $p < 0.05$

Резултатите на тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во 5 од 6 тврдења при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште постигнале повисока аритметичка средина ($M=4.02$, $СД=.684$, $p < .05$; $M=4.16$, $СД=.971$, $p < .05$;) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.23$, $СД=1.045$, $p < .05$; $M=3.31$, $СД=1.173$, $p < .05$) во тврдењето дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „преку воннаставните активности“ и „преку некоја друга форма“. Наставниците кои работат во монокултурно училиште постигнале статистички повисока аритметичка средина ($M=2.44$, $СД=1.066$, $p < .05$; $M=2.95$, $СД=.999$, $p < .05$; $M=3.46$, $СД=.984$, $p < .05$) во однос на наставниците кои работат во мултикултурно училиште ($M=1.98$, $СД=.660$, $p < .05$; $M=2.37$, $СД=1.097$, $p < .05$; $M=3.00$, $СД=.916$, $p < .05$) во тврдењето дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „како задолжителен предмет“, „како избран предмет“ и „на часот на класот“. Овие резултати сугерираат дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште поседуваат повеќе информации за формите на спроведувањето на интеркултурата во училиштето и упатуваат на заклучокот дека овие наставници поседуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција за ова прашање.

2.6.2. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според пол

За да се утврдат разликите во ставовите на наставниците според полот во врска со формите на спроведувањето на интеркултурата во основното училиште, се спроведе т-тест.

Табела 53. Спроведувањето на интеркултурата и полот

Table 53. Implementation of interculture and gender

Тврдење	Сметате ли дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе				t	p
	Женски (N=158)		Машки (N=59)			
	M	SD	M	SD		
1. како задолжителен предмет	2.24	.987	2.47	.971	-1.561	.120
2. како избран предмет	2.97	1.025	2.29	1.001	4.378	.000*
3. на часот на класот	3.50	.908	2.86	1.042	4.404	.000*
4. интердисциплинарно, низ сите предмети	3.22	1.171	2.86	1.042	2.058	.041*
5. преку воннаставните активности	3.43	.960	3.53	1.165	-.611	.542
6. преку некоја друга форма	3.47	1.110	3.78	1.340	-1.735	.084

* $p < 0.05$

Резултатите на тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во 3 од 6 тврдења при што наставниците од женски пол постигнале повисока аритметичка средина ($M=2.97$, $СД=1.025$, $p < .05$; $M=3.50$, $СД=.908$, $p < .05$; $M=3.22$, $СД=1.171$, $p < .05$) во однос на наставниците од машки пол ($M=2.29$, $СД=1.001$, $p < .05$; $M=2.86$, $СД=1.042$, $p < .05$; $M=2.86$, $СД=1.042$, $p < .05$) во тврдењето дека интеркултурата во основното училиште би можело да се спроведе „како избран предмет“, „на часот на класот“ и „интердисциплинарно, низ сите предмети“.

Овие резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците од женски пол покажале повисоко ниво на интеркултурна компетенција на оваа скала која ги испитува ставовите во врска со формите на спроведувањето на интеркултурата во училиштето.

2.6.3. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според работното искуство

За да се утврдат разликите во ставовите на наставниците според работното искуство во врска со формите на спроведувањето на интеркултурата во основното училиште се спроведе т-тест.

Табела 54. Спроведувањето на интеркултурата и работното искуство

Table 54. Implementation of intercuture and seniority

Тврдење	Сметате ли дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе				t	p
	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)			
	M	SD	M	SD		
1. како задолжителен предмет	2.22	1.056	2.49	.773	-1.849	.066
2. како избран предмет	2.81	.926	2.72	1.329	.547	.585
3. на часот на класот	3.30	.982	3.40	.997	-.711	.478
4. интердисциплинарно, низ сите предмети	3.08	1.188	3.23	1.042	-.894	.373
5. преку воннаставните активности	3.27	1.079	3.89	.687	-4.290	.000*
6. преку некоја друга форма	3.29	1.172	4.17	.961	-5.333	.000*

* $p < 0.05$

Од табелата погоре се гледа дека наставниците со работно искуство над 20 години постигнале повиска аритметичка средина во однос на наставниците со работно искуство под 20 години во 5 од 6 тврдења и тоа во тврдењето дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „како задолжителен предмет“, „на часот на класот“, „интердисциплинарно, низ сите предмети“, „преку воннаставните активности“ и „преку некоја друга форма“.

Резултатите на тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во 2 од 6 тврдења при што наставниците со работно искуство над 20 години постигнале повисока аритметичка средина ($M=3.89$, $СД=.687$, $p < .05$; $M=4.17$, $СД=.961$, $p < .05$) во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=3.27$, $СД=1.079$, $p < .05$; $M=3.29$, $СД=1.172$, $p < .05$) во тврдењето дека интеркултурата во основното училиште би можело да се спроведе „преку воннаставните активности“ и „преку некоја друга форма“. Ваквите резултати сугерираат дека наставниците со поголемо работно искуство поседуваат повеќе информации за формите на спроведувањето на интеркултурата во училиштето.

2.6.4. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според степенот на образование

Разликите во ставовите на наставниците според степенот на образованието во врска со формите на спроведувањето на интеркултурата во основното училиште се утврдија преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA).

Табела 55. Спроведувањето на интеркултурата и степенот на образованието

Table 55. Implementation of interculture and the level of education

Тврдење	Сметате ли дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе						F	p
	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторатура (N=8)			
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. како задолжителен предмет	2.39	.992	1.78	.736	1.88	.991	4.798	.009*
2. како изборен предмет	2.83	1.077	2.57	1.037	2.38	.518	1.248	.289
3. на часот на класот	3.42	.951	2.39	.722	3.75	1.035	13.399	.000*
4. интердисциплинарно, низ сите предмети	3.02	1.115	3.43	1.037	4.63	1.061	9.086	.000*
5. преку воннаставните активности	3.44	.991	3.43	1.343	3.88	.354	.701	.497
6. преку некоја друга форма	3.47	1.173	3.78	1.166	4.75	.707	5.154	.007*

* $p < 0.05$

Резултатите на тестот покажуваат статистички значајни разлики меѓу наставниците во 4 од 6 тврдења при што наставниците со високо образование ($M=2.39$, $SD=.992$, $p < .05$) сметаат дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „како задолжителен предмет“ додека наставниците со докторат ($M=3.75$, $SD=1.035$, $p < .05$; $M=4.63$, $SD=1.061$, $p < .05$; $M=4.75$, $SD=.707$, $p < .05$) сметаат дека сметаат дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе „на часот на класот“, „интердисциплинарно, низ сите предмети“ и „преку некоја друга форма“. Овие резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците со докторат најточно процениле дека интеркултурното образование најдобро би можело да се спроведе интердисциплинарно, преку сите наставни предмети.

За да се провери на кои групи на наставници се однесува статистички значајната разлика која ја покажа тестот АНОВА, се спроведе т.н. шефе пост-хок тест.

Табела 56. Пост-хок тест 11 – Повеќекратни споредби според степенот на образование
 Table 56. Post Hoc Test 11 - Multiple Comparisons by education degree

Multiple Comparisons

Dependent Variable: Implementation of interculture in primary school

Зависна варијабла: Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	(J) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	Разлика во аритметичка средина (I-J) Mean Difference (I-J)	Sig.
Високо образование	Магистратура	.19733	.340
	Докторат	-.44579	.128
Магистратура	Високо образование	-.19733	.340
	Докторат	-.64312*	.037
Докторат	Високо образование	.44579	.128
	Магистратура	.64312*	.037

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Аритметичката разлика е значајна во нивото 0.05.

Шефе-тестот покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците со магистратура и наставниците со докторат (МД=-.64312, $p < .05$) при што тестот покажува негативен резултат односно пониска аритметичка средина на магистрите во однос на докторите на науки. Резултатите од тестот на едномерната анализа на варијансата (АНОВА) и шефе пост-хок тестот покажуваат дека проценувањето на најдобрите форми за спроведување на интеркултурното образование во училиштето е поврзано со степенот на образование на наставниците односно наставниците со повисок степен на образование поточно проценуваат кои се најдобрите форми за спроведување на интеркултурното образование во училиштето.

2.6.5. Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште според претходното интеркултурно образование

Разликите во ставовите на наставниците според претходното интеркултурно образование во врска со формите на спроведувањето на интеркултурата во основното училиште се утврдија преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA).

Табела 57. Спроведувањето на интеркултурата и претходното интеркултурно образование

Table 57. Implementation of intercultural and previous intercultural education

Сметате ли дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе													
Тврдење	1 (N=61)		2 (N=33)		3 (N=29)		4 (N=51)		5 (N=43)		F	p	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
1. како задолжителен предмет	2.77	1.055	2.36	.859	2.69	1.072	1.71	.642	2.05	.815	12.017	.000*	
2. како изборен предмет	2.95	.740	2.61	1.321	3.00	.756	2.14	1.040	3.30	1.059	9.522	.000*	
3. на часот на класот	3.31	1.119	3.73	.911	3.00	.535	3.10	1.100	3.53	.797	3.483	.009*	
4. интердисциплинарно, низ сите предмети	3.13	.903	3.24	1.521	2.62	1.049	2.88	1.160	3.65	.973	4.619	.001*	
5. преку воннаставните активности	3.16	1.019	3.73	.911	3.24	1.300	3.43	1.100	3.84	.531	3.874	.005*	
6. преку некоја друга форма	3.48	1.120	4.09	1.011	3.10	1.372	3.41	1.299	3.72	.959	3.365	.011*	

*p<0.05

Забелешка: 1 – базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 – дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултуралноста; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Резултатите на тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика меѓу испитаниците во сите 6 тврдења.

Табела 58. Пост-хок тест 12 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование

Table 58. Post Hoc Test 12 - Multiple Comparisons by previous intercultural education

Multiple Comparisons/Повеќекратни споредби

Dependent Variable: Implementation of intercultural in primary school

Зависна варијабла: Спроведувањето на интеркултурата во основното училиште

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	(J) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	Mean Difference (I-J) Разлика во аритметичката средина (I-J)	Sig.
базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	комбинирано/combined	.35610 [*]	.036
дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница/additional training for work in multicultural classroom	комбинирано/combined	.51515 [*]	.004
комбинирано/combined	ништо од наведеното/none of the above	-.57106 [*]	.000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво 0.05.

За да се види меѓу кои групи на наставници според претходното интеркултурно образование постои статистички значајна разлика на оваа скала, се спроведе шефе пост-хок тест. Повеќекратните споредби покажуваат дека наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ имаат статистички значајна разлика на оваа скала со наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование при што наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ постигнале повисока аритметичка средина во однос на наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование ($MD=.35610$, $p<.05$). Понатаму, наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ имаат статистички значајна разлика на оваа скала со наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование при што наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ постигнале повисока аритметичка средина во однос на наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование ($MD=.51515$, $p<.05$). И на крајот, наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование имаат статистички значајна разлика на оваа скала со наставниците со „ништо од наведеното“ односно без никакво претходно интеркултурно образование при што наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование постигнале пониска аритметичка средина во однос на наставниците со „ништо од наведеното“, односно без никакво претходно интеркултурно образование ($MD=-.57106$, $p<.05$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека претходното интеркултурно образование влијае врз ставовите на наставниците во врска со проценувањето на формите на спроведувањето на интеркултурното образование во училиштето и дека наставниците кои имале некакво претходно интеркултурно образование имаат повеќе информации за овие форми.

2.7. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците

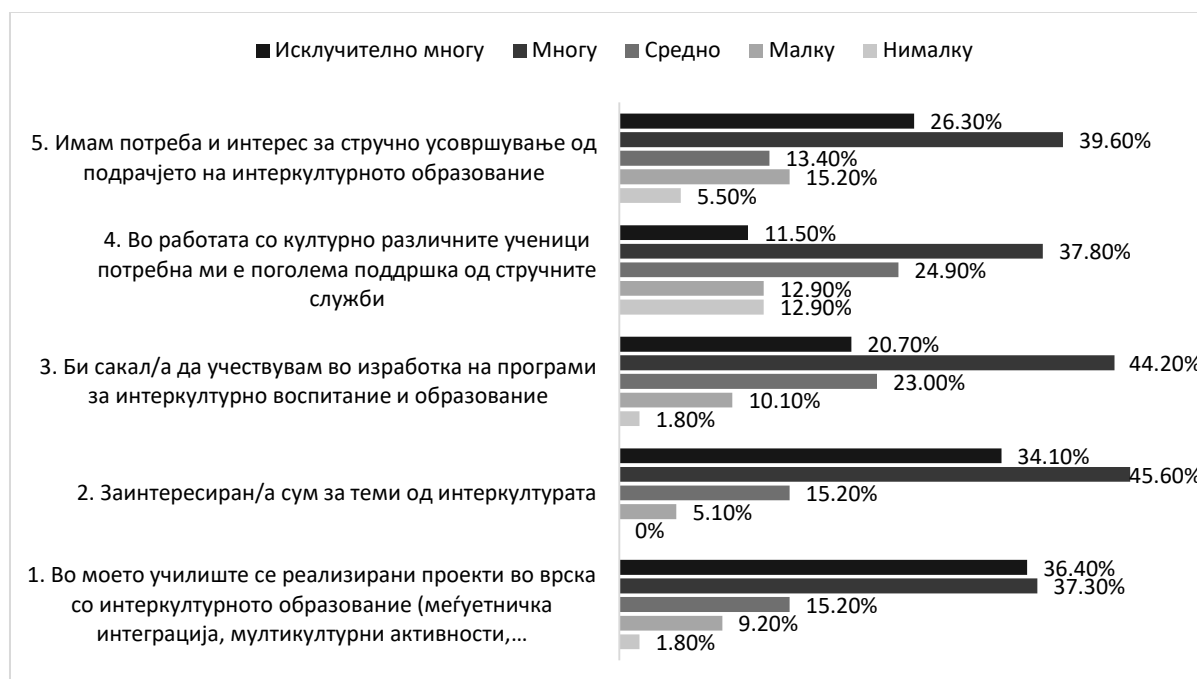
Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за проценување на активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставницит ($Cronbach\ Alpha$) изнесува 0.731 што упатува на средно ниво на сигурност поради малиот број на (5) ајтеми и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи.

Табела 59. Дескриптивните параметри на активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците

Table 59. Descriptive parameters of school activities and the teachers professional development needs

Тврдење	Во која мера се согласувате со следните тврдења				
	N	Min	Max	M	SD
1. Во моето училиште се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование	217	1	5	3.97	1.027
2. Заинтересиран/а сум за теми од интеркултурата	217	2	5	4.09	.831
3. Би сакал/а да учествувам во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование	217	1	5	3.72	.967
4. Во работата со културно различните ученици потребна ми е поголема поддршка од стручните служби	217	1	5	3.22	1.201
5. Имам потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование	217	1	5	3.66	1.180

Од табелата погоре се гледа дека највисока аритметичка средина наставниците постигнале во тврдењето „2. Заинтересиран/а сум за теми од интеркултурата“ (M=4.09, СД=.831) и во тврдењето „1. Во моето училиште се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование (меѓуетничка интеграција, мултикултурни активности, интеркултурна комуникација и сл)“ (M=3.97, СД=1.027).



Графикон 27. Фреквенциите на одговорите за активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците

Graph 27. Frequencies of responses regarding the school activities and the teachers professional development needs

Добиените резултати покажуваат дека 73.7 % од наставниците се потполно (36 %) или главно (37 %) согласни дека во нивното училиште се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование (меѓуетничка интеграција, мултикултурни активности, интеркултурна комуникација и сл). Потоа, 79.7 % тврдат дека се потполно (34 %) или главно (45 %) заинтересирани за теми од интеркултурата додека 64.9 % изјавиле дека би сакале да учествуваат во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование. Од друга страна, 49.3 % од наставниците изјавиле дека „во работата со културно различните ученици потребна им е поголема поддршка од стручните служби“ а 65.9 % од нив се изјасниле дека „имаат потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование“. Ваквите резултати укажуваат дека низ училиштата се одвиваат некакви активности поврзани со интеркултурата и дека имаме заинтересирани наставници за теми од интеркултурата. Но резултатите покажуваат дека наставниците имаат голема потреба од поголема поддршка од стручните служби и дека наставниците имаат голем интерес и потреба за стручно усовршување на ова подрачје.

За споредба, резултатите на истражувањето на Santos, Araújo e Sá и Simões (2014) покажале дека само 13 наставници (27 %) изјавиле дека извеле активности поврзани со интеркултурата. Целта на тие активности била поврзана со а) освестувањето и почитта за другите култури (72 %); б) хармоничната коегзистенција со другиот (7 %); ц) развојот на мултијазичната и интеркултурната компетенција (7 %); д) инклузијата на учениците од различните култури (7 %); е) зачувувањето на малцинските јазици и култури (7 %). Според ова студија, 84 % од наставниците го сметаат за важно изведувањето на активности поврзани за интеркултурата; 10 % не сметаат дека тоа е важно затоа што тие мислат дека тие активности не се поврзани со нивното програмско подрачје и 6 % немаат мислење за оваа прашање. Тие што го сметаат за важно изведувањето на таквите активности сметаат дека тие ни овозможуваат да ги знаеме и почитуваме другите култури (34 %), да контактираме и да имаме интеракција со другите култури (35 %), да ја цениме различноста (11 %), да развиеме демократски ставови и вредности (6 %) да ја

надминеме дискриминацијата/ексклузијата/расизмот (8 %) и да коегзистираме мирно со другиот (6 %) (Santos, Araújo e Sá & Simões, 2014).

2.7.1. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според културната структура на училиштето

Разликите во мислењата и ставовите меѓу наставниците во врска со активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според структурата на училиштето се утврдија преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test).

Табела 60 Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и структурата на училиштето

Table 60. School activities and the teachers professional development needs and school structure

Тврдење	Во која мера се согласувате со следните тврдења				t	p
	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)			
	M	SD	M	SD		
1. Во моето училиште се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование	4.01	.936	3.87	1.225	.911	.363
2. Заинтересиран/а сум за теми од интеркултурата	4.13	.764	3.98	.975	1.173	.242
3. Би сакал/а да учествувам во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование	3.77	.867	3.59	1.173	1.284	.200
4. Во работата со културно различните ученици потребна ми е поголема поддршка од стручните служби	3.18	1.157	3.32	1.305	-.755	.451
5. Имам потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование	3.66	1.178	3.65	1.194	.065	.948

Резултатите на т-тестот не покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во врска со интеркултурните активности кои се изведуваат во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците во подрачјето на интеркултурата, што ги потврдуваат анализираниите резултати во дескриптивната анализа (графикон погоре) дека наставниците и од училиштата со мунокултурна структура (M=3.18, СД=1.157; M=3.66, СД=1.178) и од училиштата со мултикултурна структура (M=3.32, СД=1.305; M=3.65, СД=1.194) имаат потреба од поголема поддршка од стручните служби и имаат потреба и

интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование.

2.7.2. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според пол

Разликите во мислењата и ставовите меѓу наставниците во врска со активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според полот се утврдија преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test).

Табела 61. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и полот

Table 61. School activities and the teachers professional development needs and gender

Тврдење	Во која мера се согласувате со следните тврдења				t	p
	Женски (N=158)		Машки (N=59)			
	M	SD	M	SD		
1. Во моето училиште се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование	4.10	.868	3.63	1.312	3.085	.002*
2. Заинтересиран/а сум за теми од интеркултурата	4.21	.696	3.76	1.056	3.614	.000*
3. Би сакал/а да учествувам во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование	3.85	.797	3.36	1.256	3.465	.001*
4. Во работата со културно различните ученици потребна ми е поголема поддршка од стручните служби	3.39	1.052	2.76	1.442	3.527	.001*
5. Имам потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование	3.78	1.147	3.32	1.210	2.605	.010*

* $p < 0.05$

Резултатите на т-тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според полот во сите 5 тврдења. Од табелата погоре се гледа дека наставниците од женски пол ($M=4.10$, $SD=.868$, $p < .05$) учествувале или виделе повеќе реализирани „проекти во врска со интеркултурното образование“ во нивното училиште во споредба со машките наставници ($M=3.63$, $SD=1.312$, $p < .05$). Потоа, женските наставници ($M=4.21$, $SD=.696$, $p < .05$; $M=3.85$, $SD=.797$, $p < .05$) се позаинтересирани „за теми од интеркултурата“ и за учество во „изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование“ во однос на машките наставници ($M=3.76$, $SD=1.056$, $p < .05$; $M=3.36$, $SD=1.256$, $p < .05$). Но наставниците жени ($M=3.39$,

СД=1.052, $p < .05$; $M=3.78$, СД=1.147, $p < .05$) пројавуваат и поголема потреба за помош за работа со културно различните ученици од страна на стручните служби и поголема потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование во споредба со наставниците мажи ($M=2.76$, СД=1.442, $p < .05$; $M=3.32$, СД=1.210, $p < .05$).

2.7.3. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според работното искуство

Разликите во мислењата и ставовите меѓу наставниците во врска со активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според работното искуство се утврдија преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test).

Табела 62. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и работното искуство

Table 62. School activities and the teachers professional development needs and seniority

Тврдење	Во која мера се согласувате со следните тврдења				t	p
	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)			
	M	SD	M	SD		
1. Во моето училиште се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование (меѓуетничка интеграција, мултикултурни активности, интеркултурна комуникација и сл)	4.02	1.013	3.86	1.059	1.040	.300
2. Заинтересиран/а сум за теми од интеркултурата	4.14	.685	3.95	1.096	1.554	.122
3. Би сакал/а да учествувам во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование	3.78	.788	3.57	1.287	1.496	.136
4. Во работата со културно различните ученици потребна ми е поголема поддршка од стручните служби	3.34	1.073	2.95	1.430	2.163	.032*
5. Имам потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование	3.78	1.079	3.37	1.353	2.391	.018*

* $p < 0.05$

Резултатите на тестот покажуваат статистички значајни разлики во 2 од 5 тврдења при што наставниците со помало работно искуство (под 20 години) ($M=3.34$, СД=1.073, $p < .05$; $M=3.78$, СД=1.079, $p < .05$) во однос на наставниците сп поголемо работно искуство (над 20 години) ($M=2.95$, СД=1.430, $p < .05$; $M=3.37$, СД=1.353, $p < .05$) изразиле поголема потреба за поголема поддршка од стручните служби и потреба за стручно усовршување од подрачјето на

интеркултурното образование. Ваквите резултати ја нагласуваат потребата од поголема ангажираност на стручните служби во обезбедување на поддршка за помладите наставници во нивната работа со културно различните ученици и потребата за стручно усовршување на помладите наставници од подрачјето на интеркултурното образование.

2.7.4. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според степенот на образование

Разликите во мислењата и ставовите меѓу наставниците во врска со активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според степенот на образование се утврдија преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA).

Табела 63. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и степенот на образованието

Table 63. School activities and the teachers professional development needs and level of education

Тврдење	Во која мера се согласувате со следните тврдења						F	p
	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторат (N=8)			
	M	SD	M	SD	M	SD		
1. Во моето училиште се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование	3.99	.930	3.52	1.592	4.88	.354	5.553	.004*
2. Заинтересиран/а сум за теми од интеркултурализмот	3.96	.811	4.91	.288	4.75	.707	18.837	.000*
3. Би сакал/а да учествувам во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование	3.61	.965	4.48	.511	4.13	.991	9.770	.000*
4. Во работата со културно различните ученици потребна ми е поголема поддршка од стручните служби	3.17	1.171	3.87	1.140	2.63	1.506	4.686	.010*
5. Имам потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование	3.65	1.116	3.96	1.296	3.13	2.031	1.571	.210

*p<0.05

Тестот ANOVA покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците според нивниот степен на образование во 4 од 5 тврдења. Од табелата погоре се забележува дека наставниците со докторат (M=4.88, СД=.354, p<.05) постигнале повисока аритметичка средина во тврдењето „Во моето училиште

се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование“ што сугерира дека тие во поголема биле вклучени во такви проекти и активности. Понатаму, наставниците со магистратура ($M=4.91$, $СД=.288$, $p<.05$) се позаинтересирани за теми од интеркултурата и тие ($M=4.48$, $СД=.511$, $p<.05$) во голема мера би сакале да учествуваат во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование. Исто така, наставниците со магистратура ($M=3.87$, $СД=1.140$, $p<.05$; $M=3.96$, $СД=1.296$, $p<.05$) пројавиле поголема потреба од поддршка од страна на стручните служби и поголема потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование.

Статистички значајната разлика меѓу групите на наставници според степенот на образование се утврди преку т.н. пост-хок шефе тестот.

Табела 64. Пост Хок Тест 13 – Повеќекратни споредби според степенот на образование

Table 64. Post Hoc Test 13 - Multiple Comparisons by education degree

Multiple Comparisons

Dependent Variable: School activities and the teachers professional development needs

Зависна варијабла: Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	(J) Структура на испитаниците според степенот на образование/Structure of respondents by education	Разлика во аритметичка средина (I-J) Mean Difference (I-J)	Sig.
Високо образование	Магистратура	-.475*	.012
	Докторат	-.227	.681
Магистратура	Високо образование	.475*	.012
	Докторат	.248	.702
Докторат	Високо образование	.227	.681
	Магистратура	-.248	.702

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Аритметичката разлика е значајна во нивото 0.05.

Повеќекратните споредби покажуваат дека наставниците со „високо образование“ имаат статистички значајна разлика на оваа скала со наставниците со „магистратура“ при што наставниците со „високо образование“ постигнале негативна разлика во аритметичката средина, односно пониска

аритметичка средина во однос на наставниците со „магистратура“ (MD=-.475, $p < .05$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците со високо образование имаат поголема потреба од учество во „интеркултурни активности“ и поголема потреба од стручно усовршување во подрачјето на интеркултурното образование.

2.7.5. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според претходното интеркултурно образование

Разликите во мислењата и ставовите меѓу наставниците во врска со активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците според претходното интеркултурно образование се утврдија преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA).

Табела 65. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и претходното интеркултурно образование

Table 65. School activities and the teachers professional development needs and previous intercultural education

Во која мера се согласувате со следните тврдења													
Тврдење	1 (N=61)		2 (N=33)		3 (N=29)		4 (N=51)		5 (N=43)		F	p	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD			
1. Во моето училиште се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование	4.03	.752	4.39	.704	3.59	1.524	3.73	1.185	4.12	.823	3.579	.008*	
2. Заинтересиран/а сум за теми од интеркултурализмот	4.15	.679	4.21	.781	4.28	.455	3.59	1.080	4.37	.691	7.244	.000*	
3. Би сакал/а да учествувам во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование	3.84	.934	3.36	1.270	4.00	.756	3.39	.961	4.02	.672	4.787	.001*	
4. Во работата со културно различните ученици потребна ми е поголема поддршка од стручните служби	3.61	.900	3.52	.870	2.90	1.291	2.63	1.442	3.37	1.134	6.480	.000*	
5. Имам потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование	3.69	1.133	3.70	.883	4.10	.772	3.12	1.275	3.93	1.352	4.583	.001*	

* $p < 0.05$

Забелешка: 1 - базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 - дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултурата; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Резултатите на тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу испитаниците во сите 5 тврдења при што наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница“ (M=4.39, СД=.704, p<.05) виделе или учествувале во проекти во врска со интеркултурното образование во нивното училиште. Наставниците со никакво претходно интеркултурно образование („ништо од наведеното“) (M=4.37, СД=.691, p<.05, M=4.02, СД=.672, p<.05) покажале најголема заинтересираност за теми од интеркултурата и би сакале да учествуваат во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование. Понатаму, на наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ (M=4.37, СД=.691, p<.05) во работата со културно различните ученици им е потребна поголема поддршка од стручните служби додека најголема „потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование“ покажале „наставниците кои самостојно ја проучиле интеркултурата“ (M=4.10, СД=.772, p<.05).

За да се види меѓу кои групи на наставници според претходното интеркултурно образование постои статистички значајна разлика на оваа скала, се спроведе шефе пост-хок тест.

Табела 66. Пост Хок Тест 14 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование

Table 66. Post Hoc Test 14 - Multiple Comparisons by previous intercultural education

Multiple Comparisons/Повеќекратни споредби

Dependent Variable: School activities and the teachers professional development needs

Зависна варијабла: Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците

Scheffe

(I) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	(J) Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование/Structure of respondents according to previous intercultural education	Mean Difference (I-J) Разлика во аритметичката средина (I-J)	Sig.
базично образование за работа во мултикултурно училиште/basic education for working in a multicultural school	комбинирано/combined	.572 [*]	.001
дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница/additional training for work in multicultural classroom	комбинирано/combined	.546 [*]	.016
комбинирано/combined	ништо од наведеното/none of the above	-.673 [*]	.000

*. The mean difference is significant at the 0.05 level. Разликата на аритметичката средина е значајна на ниво 0.05.

Повеќекратните споредби покажуваат дека наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ имаат статистички значајна разлика на оваа скала со наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование при што наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ постигнале повисока аритметичка средина во однос на наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование ($MD=.572$, $p<.05$). Понатаму, наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ имаат статистички значајна разлика на оваа скала со наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование при што наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ постигнале повисока аритметичка средина во однос на наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование ($MD=.546$, $p<.05$) додека наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование имаат статистички значајна разлика на оваа скала со наставниците со „ништо од наведеното“, односно без никакво претходно интеркултурно образование при што наставниците со „комбинирано“ претходно интеркултурно образование постигнале пониска аритметичка средина во однос на наставниците со „ништо од наведеното“, односно без никакво претходно интеркултурно образование ($MD=-.673$, $p<.05$). Наспроти очекувањата, ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците со подобро претходно интеркултурно образование покажуваат поголема потреба и интерес за помош од стручните служби и интерес за стручно усовршување во подрачјето на интеркултурата.

2.8. Интеркултурната осетливост на наставниците

Нивото на интеркултурната осетливост на наставниците ќе се утврди преку нивно самопроценување во две категории кои го одредуваат етноцентричниот (негирање, одбрана и минимизирање) и етнорелативистичкиот (прифаќање, адаптација и интеграција) стадиум; глобалната компетенција се утврди низ три компоненти кои го вклучуваат материјалното знаење (познавање на културите, јазиците, светските прашања и др.), перцептивното разбирање (отвореноста на умот, флексибилноста, отпорот кон стереотипизирањето) и интеркултурната комуникација (вештини како што се прилагодувањето, емпатијата и културната медијација) преку Индексот на интеркултурната осетливост (*Intercultural*

Sensitivity Index - ISI) развиен од Olson and Kroeger (2001). При интерпретацијата на аритметичките средини, интервалот 1.00 – 1.79 ќе се вреднува како „многу ниско“, 1.80 – 2.59 како „ниско“, 2.60 – 3.39 како „средно“, 3.40 – 4.19 како „високо“ и 4.20 – 5.00 како „многу високо“ (Polat, & Ogay Barka, 2014, стр. 28).

2.8.1. Стадиумот на етноцентризам

Скалата на етноцентризам на Индексот на интеркултурната осетливост – ISI ја сочинуваат 13 ајтеми (4 ајтеми за фазата на негирање, 5 ајтеми за фазата на одбрана и 4 за стадиумот на минимизирање). Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за самопроценување на нивото на етноцентризмот на наставниците (Cronbach Alpha) изнесува 0.788 што упатува на средно ниво на сигурност и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи. Треба да се напомене дека во скалата за самопроценување на етноцентризмот очекуваме што е можно пониски аритметички средини на резултатите на наставниците во сите 13 тврдења, во трите фази (негирање, одбрана, минимизирање), но и во целокупната скала на етноцентризмот при што пониската аритметичка средина е показател на повисоко ниво на интеркултурна сензитивност, односно интеркултурна компетенција на наставниците.

Од прикажаните резултати во табелата подолу се гледа дека трите тврдења со најниска аритметичка средина ($M=1.81$, $СД=1.054$; $M=1.93$, $СД=.997$; $M=2.48$, $СД=1.354$) на скалата на етноцентризмот се: „Понекогаш се затекнувам како погрдно размислувам за луѓето кои изгледаат или се однесуваат поинаку од мене“, „Кога сум опкружен со културно различни луѓе, се чувствувам како да ми се загрозени културните вредности“ и „Верувам дека одредени групи на луѓе се многу непријатни и дека не треба да се однесува добро со нив“ кои спаѓаат во фазата на „одбраната“ додека трите тврдења со највисока аритметичка средина ($M=3.90$, $СД=1.198$; $M=3.76$, $СД=1.361$; $M=3.44$, $СД=1.057$) се: „Верувам дека физичките прикажувња на човечките емоции се универзални и препознатливи секаде. Насмевката е насмевка каде и да се наоѓаш“, „Јасно ми е дека постојат разлики меѓу луѓето и културите, но сметам дека сите би требало да се фокусираат на сличностите. Затоа што, сите ние сме луѓе“ и

„Сметам дека најголем дел од човечкото однесување може да се сфати како манифестација на инстиктивното однесување“ кои спаѓаат во фазата на „минимизирањето“.

Табела 67. Дескриптивните параметри на стадиумот на етноцентризам

Table 67. Descriptive parameters of ethnocentrism stage

Во која мера се согласувате со следните тврдења:						
Фаза	Тврдење	N	Min	Max	M	SD
Негирање	1. Јас всушност и не ги забележувам културните разлики.	217	1	5	2.63	1.379
	2. Сметам дека културната различност всушност постои на други места.	217	1	5	2.94	1.283
	3. Се чувствувам најкомотно живеејќи и работејќи во заедница каде луѓето изгледаат и се однесуваат како и јас.	217	1	5	3.14	1.467
	4. Намерно сум побарал/а да живеам во расно и/или културно одвоена заедница.	217	1	5	2.50	1.214
Одбрана	5. Кога сум опкружен со културно различни луѓе, се чувствувам како да ми се загрози културните вредности.	217	1	5	1.93	.997
	6. Понекогаш се затекнувам како погрдно размислувам за луѓето кои изгледаат или се однесуваат поинаку од мене.	217	1	5	1.81	1.054
	7. Верувам дека земјите во развој би требале да се насочат и развиваат спрема социјалните, економските и политичките системи на мојата земја.	217	1	5	2.54	1.350
	8. Верувам дека одредени групи на луѓе се многу непријатни и дека не треба да се однесува добро со нив.	217	1	5	2.48	1.354
	9. Сум живеел/а повеќе од две години во странска држава и сметам дека македонското општество би требало да ги прифати вредностите на културата на таа земја.	217	1	5	2.65	1.575
Минимизирање	10. Јасно ми е дека постојат разлики меѓу луѓето и културите, но сметам дека сите би требало да се фокусираат на сличностите. Затоа што, сите ние сме луѓе.	217	1	5	3.76	1.361
	11. Сметам дека најголем дел од човечкото однесување може да се сфати како манифестација на инстиктивното однесување.	217	1	5	3.44	1.057
	12. Сметам дека сите човечки суштества се предмет на иста историска сила, економски и политички закони и психолошки принципи. Тие принципи се непроменливи во сите култури.	217	1	5	3.27	1.179
	13. Верувам дека физичките прикажувња на човечките емоции се универзални и препознатливи секаде. Насмевката е насмевка каде и да се наоѓаш.	217	1	5	3.90	1.198

Тврдењата во кои наставниците постигнале помала аритметичка средина од неколку тврдења од фазата на „минимизирањето“, но повисока средина од неколку тврдења од фазата на „одбраната“ се наоѓаат во фазата на „негирањето“ (M=2.63, СД=1.379; M=2.94, СД=1.283; M=3.14, СД=1.467; M=2.50, СД=1.214) и тоа: „Јас всушност и не ги забележувам културните разлики“, „Сметам дека културната различност всушност постои на други места“, „Се чувствувам најкомотно живеејќи и работејќи во заедница каде луѓето изгледаат

и се однесуваат како и јас“ и „4. Намерно сум побарал/а да живеам во расно и/или културно одвоена заедница“.

За да се утврди нивото на етноцентризам за секоја фаза одделно и на целокупната скала, преку дескриптивната статистика се пресмета постигнатата аритметичката средина на испитаниците во овие фази, односно на скалата на етноцентризам.

Табела 68. Ниво на етноцентризам

Table 68. Level of ethnocentrism

Фаза	N	M	SD
Негирање	217	2.81	.905
Одбрана	217	2.28	.911
Минимизирање	217	3.59	.960
ЕТНОЦЕНТРИЗАМ	217	2.89	.678

Од табелата погоре се гледа дека најниска аритметичка средина ($M=2.28$, $SD=.911$) наставниците постигнале во фазата на одбраната, потоа ($M=2.81$, $SD=.905$) во фазата на негирањето и највисока аритметичка средина ($M=3.59$, $SD=.960$) во фазата на минимизирањето. Вкупната аритметичка средина на стадиумот на етноцентризам изнесува $M=2.89$, $SD=.678$. Според воспоставениот интервал за интерпретација на аритметичките средини можеме да заклучиме дека наставниците во фазата на негирањето покажале средно ниво на етноцентризам, односно средно ниво на интеркултурна осетливост, во фазата на одбраната ниско ниво на етноцентризам, односно високо ниво на интеркултурна осетливост и во фазата на минимизирањето наставниците покажале високо ниво на етноцентризам, односно ниско ниво на интеркултурна осетливост, додека во стадиумот на етноцентризам наставниците покажале средно ниво на етноцентризам, односно средно ниво на интеркултурна осетливост. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека македонските наставници покажуваат средно ниво на етноцентризам и се позиционирани, односно се наоѓаат во фазата на минимизирањето. Значи, во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS), стадиумот на етноцентризам, наставниците покажуваат средно

ниво ($M=2.89$, $СД=.678$) на интеркултурна осетливост, односно интеркултурна компетенција.



Графикон 28. Фреквенциите на одговорите за стадиумот на етноцентризам

Graph 28. Frequencies of responses regarding the stage of ethnocentrism

Од графиконот погоре, на фазата на негирањето (тврдење 1, 2, 3, 4) се забележува дека не мал процент, односно една третина или 33.1 % од наставниците потполно или главно „не ги забележуваат културните разлики“ а 44.3 % потполно или главно сметаат дека „културната различност всушност постои на други места“. Загрижувачки делува процентот од 47.5 % од

наставниците кои потполно или главно „се чувствуваат најкомотно живеејќи и работејќи во заедница каде луѓето изгледаат и се однесуваат како нив“, но од друга страна, само 22.1 % од нив „намерно побарале да живеат во расно и/или културно одвоена заедница“ што сугерира дека наставниците не дозволуваат да преовладува чувството на комотност на живеење на сметка на нивно одвојување за да живеат во културно или расно одвоена заедница.

Во фазата на одбраната (тврдење 5, 6, 7, 8, 9) се забележува дека само 9.7 % главно „се чувствуваат како да им се загрозени културните вредности, кога се опкружени со културно различни луѓе“ а само 1.8 % потполно и 8.8 % главно се на мислењето дека „понекогаш се затекнуваат како погрдно размислуваат за луѓето кои изгледаат или се однесуваат поинаку од нив“, додека високи 79.2 % потполно или главно не се согласуваат со ова тврдење. Околу 24.7 % од наставниците потполно или главно се на ставот дека „земјите во развој би требало да се насочат и развиваат според социјалните, економските и политичките системи на нивната земја“ а 18.4 % потполно и 16.6 % главно се изјасниле дека „живеееле повеќе од две години во странска држава и сметаат дека македонското општество би требало да ги прифати вредностите на културата на таа земја“. Во фазата на одбраната само резултатите на осмото тврдење не одат во прилог на очекувањата за ниско ниво на етноцентризам каде 23.5 % од наставниците потполно или главно „веруваат дека одредени групи на луѓе се многу непријатни и дека не треба да се однесува добро со нив“ иако мнозинството од 56.7 % од наставниците потполно или главно не се согласуваат со ова тврдење.

Во фазата на минимизирањето (тврдење 10, 11, 12, 13) се забележува дека 67.7 % од наставниците потполно или главно сметаат дека „постојат разлики меѓу луѓето и културите, но сметаат дека сите би требало да се фокусираат на сличностите. Затоа што, сите ние сме луѓе“, 53.9 % од наставниците сметаат дека „дека најголем дел од човечкото однесување може да се сфати како манифестација на инстинктивното однесување“, 50.7 % сметаат дека „сите човечки суштества се предмет на иста историска сила, економски и политички закони и психолошки принципи. Тие принципи се непроменливи во сите култури“ и 69.6 % од наставниците сметаат дека „физичките прикажувња на човечките емоции се универзални и препознатливи секаде. Насмевката е

насмевка каде и да се наоѓаш“. Ваквиот висок процент на согласување во фазата на одбраната недвосмислено ја потврдува претходната констатација дека македонските наставници се наоѓаат во фазата на одбрана на стадиумот на етноцентризам и логично е да се очекува дека наставниците ќе се позиционираат во фазата на прифаќање како следна фаза на РМИО/DMIS и прва фаза на стадиумот на етнорелативизмот.

2.8.1.1. Стадиумот на етноцентризам и културната структура на училиштето

Влијанието на културната структура на училиштето врз нивото на етноцентризам на наставниците се утврди преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test).

Табела 69. Нивото на етноцентризам и структурата на училиштето

Table 69. Level of ethnocentrism and the school structure

Фаза	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)		t	p
	M	SD	M	SD		
Негирање	2.99	.782	2.35	1.019	5.056	.000*
Одбрана	2.46	.961	1.82	.561	4.952	.000*
Минимизирање	3.56	.826	3.65	1.232	-.625	.533
ЕТНОЦЕНТРИЗАМ	2.9665	.67071	2.5482	.60797	4.282	.000*

*p<.05

Резултатите на т-тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во стадиумот на етноцентризам при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат пониско ниво на етноцентризам (M=2.54, СД=.607, p<.05) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште (M=2.96, СД=.670, p<.05). Од табелата погоре се гледа дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат статистички значајно пониско ниво на етноцентризам (M=2.35, СД=1.019, p<.05; M=1.82, СД=.561, p<.05) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште (M=2.99, СД=.782, p<.05; M=2.46, СД=.961, p<.05) во фазата на негирањето и во фазата на одбраната додека во фазата на минимизирањето не постои статистички значајна разлика во нивото на етноцентризам меѓу

наставниците при што наставниците од двете групи постигнале повисока аритметичка средина во однос на првите две фази на скалата на етноцентризмот.

Според воспоставениот интервал за интерпретација на аритметичките средини можеме да заклучиме дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште, во фазата на негирањето и одбраната покажале ниско ниво на етноцентризам, односно високо ниво на интеркултурна осетливост додека наставниците кои работат во монокултурно училиште, во фазата на негирањето покажале средно ниво на етноцентризам, а во фазата на одбраната ниско ниво на етноцентризам односно на интеркултурна осетливост. Наставниците од двете групи, во фазата на минимизирањето покажале високо ниво на етноцентризам, односно ниско ниво на интеркултурна осетливост.

Ваквите резултати сугерираат дека културната структура на училиштето влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците, односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост. Врз основа на прикажаните резултати можеме да заклучиме дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште, во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост, односно интеркултурна компетенција ($M=2.54$, $СД=.607$). Наставниците кои работат во монокултурно училиште, во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција ($M=2.96$, $СД=.670$). И двете групи на наставници според културната структура на училиштето се наоѓаат во фазата на минимизирањето.

2.8.1.2. Стадиумот на етноцентризам и пол

Разлика во нивото на етноцентризам според полот на наставниците се утврди преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test) при што резултатите на тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во стадиумот на етноцентризам каде наставниците од машки пол покажуваат пониско ниво на етноцентризам ($M=2.65$, $СД=.831$, $p<.05$) во однос на наставниците од женски пол ($M=2.92$, $СД=.600$, $p<.05$).

Табела 70. Нивото на етноцентризам и полот

Table 70. Level of ethnocentrism and gender

Фаза	Женски (N=158)		Машки (N=59)		t	p
	M	SD	M	SD		
Негирање	2.81	.902	2.79	.920	.170	.865
Одбрана	2.38	.894	2.00	.905	2.812	.005*
Минимизирање	3.69	.912	3.33	1.041	2.472	.014*
ЕТНОЦЕНТРИЗАМ	2.92	.600	2.65	.831	2.595	.010*

*p<.05

Од резултатите прикажани во табелата погоре се гледа дека наставниците од машки пол покажуваат статистички значајно пониско ниво на етноцентризам (M=2.00, СД=.905, p<.05; M=3.33, СД=1.041, p<.05) во однос на наставниците од женски пол (M=2.38, СД=.894, p<.05; M=3.69, СД=.912, p<.05) во фазата на одбраната и во фазата на минимизирањето додека во фазата на негирањето не постои статистички значајна разлика во нивото на етноцентризам меѓу наставниците при што наставниците од двете групи постигнале повисока аритметичка средина во однос на фазата на одбраната, но помала од фазата на минимизирањето.

Овие резултати сугерираат дека полот влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците, односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека и наставниците од машки пол (M=2.65, СД=.831) и наставниците од женски пол (M=2.92, СД=.600), во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост, односно интеркултурна компетенција. И двете групи на наставници, според полот, се наоѓаат во фазата на минимизирањето.

2.8.1.3. Стадиумот на етноцентризам и работното искуство

Влијанието на работното искуство врз нивото на етноцентризам на наставниците се утврди преку т-тест на независни примероци (independent-samples t-test) при што резултатите на тестот не покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците според работното искуство во стадиумот на етноцентризам, иако наставниците со работно искуство над 20 години (M=2.80,

СД=.807, $p>.05$) покажале пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=2.87$, СД=.618, $p>.05$).

Табела 71. Нивото на етноцентризам и работно искуство

Table 71. Level of ethnocentrism and seniority

Фаза	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)		t	p
	M	SD	M	SD		
Негирање	2.76	.865	2.92	.989	-1.173	.242
Одбрана	2.39	.878	2.03	.947	2.640	.009*
Минимизирање	3.58	.863	3.63	1.162	-.360	.719
ЕТНОЦЕНТРИЗАМ	2.87	.618	2.80	.807	.706	.481

* $p<.05$

Статистички значајна разлика меѓу наставниците според работното искуство тестот покажа само во фазата на одбраната при што наставниците со работно искуство над 20 години покажуваат пониско ниво на етноцентризам ($M=2.03$, СД=.947, $p<.05$) во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=2.39$, СД=.878, $p<.05$).

Од табелата погоре се забележува дека иако без статистички значајна разлика, наставниците со работно искуство под 20 години ($M=2.76$, СД=.865, $p<.05$; $M=3.58$, СД=.863, $p<.05$) покажуваат пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците со работно искуство над 20 години ($M=2.92$, СД=.989, $p<.05$; $M=3.63$, СД=1.162, $p<.05$) во фазата на негирањето, односно минимизирањето.

Овие резултати сугерираат дека работното искуство не влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека и наставниците со работно искуство под 20 години ($M=2.87$, СД=.618) и наставниците со работно искуство над 20 години ($M=2.80$, СД=.807), во првиот стадиум на Развојниот Модел на Интеркултурна Осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Наставниците според работното искуство се наоѓаат во фазата на минимизирањето.

2.8.1.4. Стадиумот на етноцентризам и степенот на образованието

Влијанието на степенот на образованието врз нивото на етноцентризам на наставниците се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) при што резултатите на тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во стадиумот на етноцентризам каде наставниците со магистратура (M=2.45, СД=.503, $p < .05$) покажуваат пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците со докторат (M=2.88, СД=.370, $p < .05$) и во однос на наставниците со високо образование (M=2.89, СД=.694, $p < .05$).

Табела 72. Нивото на етноцентризам и степенот на образованието

Table 72. Level of ethnocentrism and seniority

Фаза	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторат (N=8)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Негирање	2.93	.864	1.85	.404	2.66	1.260	16.932	.000*
Одбрана	2.27	.943	2.46	.735	1.95	.424	.985	.375
Минимизирање	3.63	.939	3.03	1.043	4.28	.339	6.424	.002*
ЕТНОЦЕНТРИЗАМ	2.89	.694	2.45	.503	2.88	.370	4.541	.012*

* $p < .05$

Статистички значајна разлика меѓу наставниците според степенот на образованието тестот покажа во фазата на негирањето и минимизирањето при што наставниците со магистратура (M=1.85, СД=.404, $p < .05$; M=3.03, СД=1.043, $p < .05$) покажуваат пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците со докторатура (M=2.66, СД=1.260, $p < .05$; M=4.28, СД=.339, $p < .05$) и во однос на наставниците со високо образование (M=2.93, СД=.864, $p < .05$; M=3.63, СД=.939, $p < .05$). Пост-хок шефе тестот покажа дека статистички значајната разлика во стадиумот на етноцентризмот се однесува на наставниците со магистратура и наставниците со високо образование (MD=-.444, $p < .05$).

Овие резултати сугерираат дека степенот на образованието влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците со магистратура (M=2.45, СД=.503), во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост, односно интеркултурна компетенција додека наставниците со докторатура (M=2.88,

СД=.370) и наставниците со високо образование (M=2.89, СД=.694) покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Наставниците според степенот на образование се наоѓаат во фазата на минимизирањето.

2.8.1.5. Стадиумот на етноцентризам и претходното интеркултурно образование

Влијанието на претходното интеркултурно образование врз нивото на етноцентризам на наставниците се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) при што резултатите на тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во стадиумот на етноцентризам каде наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование (M=2.55, СД=.808, $p<.05$) покажуваат пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ (M=2.59, СД=.274, $p<.05$), наставниците со „ништо од наведеното односно без некое пртходно интеркултурно образование“ (M=2.81, СД=.542, $p<.05$), наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница“ (M=3.18, СД=.517, $p<.05$) и во однос на наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ (M=3.05, СД=.722, $p<.05$).

Табела 73. Нивото на етноцентризам и претходното интеркултурно образование

Table 73. Level of ethnocentrism and previous intercultural education

Фаза	1 (N=61)		2 (N=33)		3 (N=29)		4 (N=51)		5 (N=43)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Негирање	2.86	.775	3.70	.475	2.58	.892	2.49	.893	2.58	.928	13.188	.000*
Одбрана	2.82	.918	2.03	1.099	1.75	.332	2.18	.901	2.17	.642	10.264	.000*
Минимизирање	3.54	.987	4.10	.537	3.66	.780	3.07	.972	3.84	.999	7.670	.000*
ЕТНОЦЕНТРИЗАМ	3.05	.722	3.18	.517	2.59	.274	2.55	.808	2.81	.542	7.717	.000*

* $p<.05$

Забелешка: 1 – базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 – дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултурата; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Статистички значајна разлика меѓу наставниците според претходното интеркултурно образование тестот покажа во трите фази на стадиумот на етноцентризам – негирањето, одбраната и минимизирањето при што во фазата

на негирањето најниско ниво на етноцентризам покажале наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование ($M=2.49$, $СД=.893$, $p<.05$), во фазата на одбраната наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ ($M=2.03$, $СД=1.099$, $p<.05$) и во фазата на минимизирањето најниско ниво на етноцентризам покажале наставниците со „комбинирано (нешто од факултет, нешто од стручното усовршување и нешто од самостојното проучување на интеркултурата)“ интеркултурно образование ($M=3.07$, $СД=.972$, $p<.05$). Пост-хок шефе тестот покажа дека статистички значајната разлика во стадиумот на етноцентризмот се однесува на наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште и наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ ($MD=.463$, $p<.05$); наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште и наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование ($MD=.502$, $p<.05$); наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ ($MD=.588$, $p<.05$); наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование ($MD=.627$, $p<.05$).

Овие резултати сугерираат дека претходното интеркултурно образование влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците со “базично образование за работа во мултикултурно училиште“ ($M=3.05$, $СД=.722$), во првиот стадиум на Развојниот Модел на Интеркултурна Осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција, наставниците со “дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ ($M=3.18$, $СД=.517$) покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција, наставниците кои “самостојно ја проучувале интеркултурата“ ($M=2.59$, $СД=.274$) покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција, наставниците со “комбинирано“ интеркултурно образование ($M=2.55$, $СД=.808$) покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција и наставниците со “ништо од наведеното односно без некое

претходно интеркултурно образование“ ($M=2.81$, $СД=.542$) покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Наставниците според претходното интеркултурно образование се наоѓаат во фазата на минимизирањето.

2.8.2. Стадиумот на етнорелативизам

Скалата на етнорелативизам на Индексот на интеркултурната осетливост – ISI ја сочинуваат 13 ајтеми (4 ајтеми за фазата на прифаќањето, 4 ајтеми за фазата на адаптацијата и 3 за стадиумот на интеграцијата). Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за самопроценување на нивото на етнорелативизмот на наставниците (Cronbach Alpha) изнесува 0.858 што упатува на високо ниво на сигурност и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи. Треба да е напомене дека во скалата за самопроценување на етнорелативизмот очекуваме што е можно повисоки аритметички средини на резултатите на наставниците во сите 11 тврдења односно во сите три фази на етнорелативизмот (прифаќање, адаптација, интеграција). Повисоката аритметичка е показател за повисоко ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција на наставниците. Аритметичката средина се утврди преку дескриптивната статистика и анализа на дескриптивните параметри на скалата за проценување на нивото на етнорелативизам.

Од прикажаните резултати во табелата подолу се гледа дека трите тврдења со највисока аритметичка средина ($M=4.01$, $СД=1.124$; $M=3.86$, $СД=1.018$; $M=3.86$, $СД=1.048$) на скалата на етноцентризмот се: “Свесен/а сум за културните разлики и ги почитувам. Културната различност е посакувана човечка состојба“, “Верувам дека вербалното и невербалното однесување варира од култура до култура. Тие се форми на однесување на поедини култури и секоја од нив е достоинствена за почитување“ и “Верувам дека моите погледи на светот се еднакво валидни како и туѓите погледи на светот“ кои спаѓаат во фазата на “прифаќањето“ со што ги добиваме првите индикации дека наставниците, на стадиумот на етнорелативизмот, би можеле да се позиционирани односно да се наоѓаат во фазата на прифаќањето што е

директен премин од фазата на минимизирањето од стадиумот на етноцентризмот во која наставниците беа позиционирани.

Табела 74. Дескриптивните параметри на стадиумот на етнорелативизам

Table 74. Descriptive parameters of ethnorelativism stage

Во која мера се согласувате со следните тврдења:

Фаза	Тврдење	N	Min	Max	M	SD
Прифаќање	14. Свесен/а сум за културните разлики и ги почитувам. Културната различност е посакувана човечка состојба.	217	1	5	4.01	1.124
	15. Верувам дека вербалното и невербалното однесување варира од култура до култура. Тие се форми на однесување на поедини култури и секоја од нив е достоинствена за почитување.	217	1	5	3.86	1.018
	16. Сметам дека културните разлики и однесувања произлегуваат од различните човечки претпоставки и погледи на светот.	217	1	5	3.67	1.019
	17. Верувам дека моите погледи на светот се еднакво валидни како и туѓите погледи на светот.	217	1	5	3.86	1.047
Адаптација	18. На своите културни вештини јас сум додал/а нови вербални и невербални комуникациски вештини, стекнати од друга култура.	217	1	5	3.60	1.217
	19. Верувам дека културата е процес. Секој се вклучува во одредена култура.	217	1	5	3.76	1.057
	20. Во состојба сум привремено да се откажам од своите погледи на светот и да се приклонам на други погледи на светот.	217	1	5	2.74	1.357
	21. Имам две или повеќе културни насоки и ги сметам за позитивни за културната различност.	217	1	5	3.22	1.188
Интеграција	22. Се чувствувам културно ограничено на периферијата со две или повеќе култури.	217	1	5	2.66	1.124
	23. Во можност сум да анализирам и проценам ситуации од една или повеќе одбрани културни перспективи.	217	1	5	3.57	1.246
	24. Кога сум соочен/а со избор за тоа како ќе реагирам во одредена ситуација, во можност сум да се менувам помеѓу две или повеќе културни перспективи и свесно да направам избор, зависно од културниот контекст.	217	1	5	3.35	1.275

Трите тврдења со најниска аритметичка средина (M=3.90, СД=1.198; M=3.76, СД=1.361; M=3.44, СД=1.057) се: “Се чувствувам културно ограничено на периферијата со две или повеќе култури”, “Во состојба сум привремено да се откажам од своите погледи на светот и да се приклонам на други погледи на светот” и “Имам две или повеќе културни насоки и ги сметам за позитивни за културната различност” кои, очекувано, спаѓаат во фазата на “адаптацијата” односно “интеграцијата”.

За да се утврди нивото на етнорелативизам за секоја фаза одделно и на целокупната скала, преку дескриптивната статистика се пресмета аритметичката средина на испитаниците во овие фази односно на скалата на етнорелативизам.

Табела 75. Ниво на етнорелативизам

Table 75. Level of ethnorelativism

Фаза	N	M	SD
Прифаќање	217	3.85	.884
Адаптација	217	3.33	.962
Интеграција	217	3.19	.889
ЕТНОРЕЛАТИВИЗАМ	217	3.48	.743

Од табелата погоре се гледа дека највисока аритметичка средина ($M=3.85$, $SD=.884$) наставниците постигнале во фазата на прифаќањето, потоа ($M=3.33$, $SD=.962$) во фазата на адаптацијата и најниска аритметичка средина ($M=3.19$, $SD=.889$) во фазата на интеграцијата. Вкупната аритметичка средина на стадиумот на етнорелативизам изнесува $M=3.48$, $SD=.743$. Според воспоставениот интервал за интерпретација на аритметичките средини можеме да заклучиме дека наставниците во фазата на прифаќањето покажале високо ниво на етнорелативизам односно високо ниво на интеркултурна осетливост, во фазата на адаптацијата средно ниво на етнорелативизам односно средно ниво на интеркултурна осетливост и во фазата на интеграцијата наставниците покажале средно ниво на етнорелативизам односно средно ниво на интеркултурна осетливост, додека во стадиумот на етнорелативизам наставниците покажале високо ниво на етнорелативизам односно високо ниво на интеркултурна осетливост. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека македонските наставници покажуваат високо ниво на етноцрелативизам а на стадиумот на етнорелативизам се позиционирани односно се наоѓаат во фазата на прифаќањето. Значи, во вториот стадиум на Развојниот Модел на Интеркултурна Осетливост (PMIO/DMIS), стадиумот на етнорелативизам, наставниците покажуваат високо ниво ($M=3.48$, $SD=.743$) на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција.



Графикон 29. Фреквенциите на одговорите за стадиумот на етнорелативизам

Graph 29. Frequencies of responses regarding the stage of ethno-relativism

Како што се очекуваше, од графиконот погоре се забележува дека наставниците највисок процент на согласување покажале во тврдењата на фазата на прифаќањето. Така дури 78.8% од наставниците потполно или главно се “свесни за културните разлики и ги почитуваат и сметаат дека културната различност е посакувана човечка состојба“ додека 67.7% веруваат дека “вербалното и невербалното однесување варира од култура до култура“ и сметаат дека “тие се форми на однесување на поедини култури и секоја од нив е достојна за почитување“. Околу 64% од наставниците потполно или главно сметаат дека “културните разлики и однесувања произлегуваат од различните човечки претпоставки и погледи на светот“ а висок процент од 71% сметаат дека “нивните погледи на светот се еднакво валидни како и туѓите погледи на светот“.

Релативно висок процент на согласност наставниците искажале во првите два тврдења од фазата на адаптацијата каде 56.7% потполно или главно тврдат дека “на своите културни вештини тие им додале нови вербални и невербални комуникациски вештини, стекнати од друга култура“ а 70.5% се на мислењето дека “културата е процес“ и дека “секој се вклучува во одредена култура“ додека само 18.1% од наставниците се во состојба привремено да се откажат од своите погледи на светот и да се приклонат кон други погледи на светот“ и само една четвртина или 25.5% “имаат две или повеќе културни насоки и тие насоки ги сметаат за позитивни за културната различност“.

Во првото тврдење на фазата на интеграцијата “Се чувствувам културно ограничено на периферијата со две или повеќе култури“, 20.7% од наставниците искажале потполна или делумна согласност додека релативно висок процент од 60.3% потполно или главно се “во можност да анализираат и проценат ситуации од една или повеќе одбрани културни перспективи“ а 54.4% потполно или главно тврдат дека “кога се соочени со избор за тоа како ќе реагираат во одредена ситуација, во можност се да се менуваат помеѓу две или повеќе културни перспективи и свесно да направат избор, зависно од културниот контекст“. Ваквите ставови од перспектива на нивото на интеркултурната осетливост односно интеркултурната компетенција можат да се оценат како исклучително охрабрувачки ако се земе во предвид дека процентот на потполно или главно несогласување со овие две тврдења е релативно ниско, 17.6% односно 21.7%.

2.8.2.1. Стадиумот на етнорелативизам и културната структура на училиштето

Влијанието на структурата на училиштето врз нивото на етнорелативизам на наставниците се утврди преку т тест на независни примероци кој покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците во стадиумот на етнорелативизам при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам ($M=3.67$, $СД=.687$, $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.41$, $СД=.754$, $p<.05$).

Табела 76. Нивото на етнорелативизам и структурата на училиштето

Table 76. Level of ethnorelativism and the school structure

Фаза	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)		t	p
	M	SD	M	SD		
	Прифаќање	3.69	.910	4.25		
Адаптација	3.28	.907	3.44	1.086	-1.126	.261
Интеграција	3.19	.907	3.20	.852	-.023	.981
ЕТНОРЕЛАТИВИЗАМ	3.41	.754	3.67	.687	-2.387	.018*

*p<.05

Од табелата погоре се гледа дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат статистички значајно повисоко ниво на етнорелативизам (M=4.25, СД=.676, p<.05) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште (M=3.69, СД=.910, p<.05) во фазата на прифаќањето додека во фазата на адаптацијата и интеграцијата не постои статистички значајна разлика во нивото на етнорелативизам меѓу наставниците иако наставниците кои работат во мултикултурно училиште (M=3.44, СД=1.086, p<.05; M=3.20, СД=.852, p<.05) постигнале повисока аритметичка средина во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште (M=3.28, СД=.907, p<.05; M=3.19, СД=.907, p<.05).

Според воспоставениот интервал за интерпретација на аритметичките средини можеме да заклучиме дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале многу високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето, високо ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата и средно ниво на етнорелативизам во фазата на интеграцијата. Наставниците кои работат во монокултурно училиште покажале високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето, средно ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата и средно ниво на етнорелативизам во фазата на интеграцијата.

Ваквите резултати сугерираат дека културната структура на училиштето влијае врз нивото на етнорелативизам на наставниците односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост. Врз основа на прикажаните резултати можеме да заклучиме дека наставниците кои работат во мултикултурно

училиште, во вториот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етнорелативизам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција (M=3.67, СД=.687). Наставниците кои работат во монокултурно училиште, во вториот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етнорелативизам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција (M=3.41, СД=.754). Наставниците според културната структура на училиштето, на стадиумот на етнорелативизам се наоѓаат во фазата на прифаќањето.

2.8.2.2. Стадиумот на етнорелативизам и полот

Влијанието на полот врз нивото на етнорелативизам на наставниците се утврди преку т тест на независни примероци кој не покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците во стадиумот на етнорелативизам при што наставниците од женски пол покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам (M=3.51, СД=.741, $p < .05$) во однос на наставниците од машки пол (M=3.42, СД=.752, $p < .05$).

Табела 77. Нивото на етнорелативизам и пол

Table 77. Level of ethnorelativism and gender

Фаза	Женски (N=158)		Машки (N=59)		t	p
	M	SD	M	SD		
Прифаќање	3.89	.872	3.75	.916	1.064	.289
Адаптација	3.33	.947	3.33	1.011	-.009	.992
Интеграција	3.23	.878	3.10	.921	.930	.354
ЕТНОРЕЛАТИВИЗАМ	3.51	.741	3.42	.752	.758	.449

Иако не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според полот, од табелата погоре се гледа дека наставниците од женски пол (M=3.89, СД=.872, $p < .05$; M=3.33, СД=.947, $p < .05$; M=3.23, СД=.878, $p < .05$) покажале повисоко ниво на етнорелативизам во однос на наставниците од машки пол (M=3.75, СД=.916, $p < .05$; M=3.33, СД=1.011, $p < .05$; M=3.10, СД=.921, $p < .05$) во сите три фази на стадиумот на етнорелативизам – прифаќањето, адаптацијата и интеграцијата.

Според воспоставерниот интервал за интерпретација на аритметичките средини можеме да заклучиме дека наставниците од двата пола покажале високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето и средно ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата и интеграцијата.

Ваквите резултати сугерираат дека полот не влијае врз нивото на етнорелативизам на наставниците односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост. Врз основа на прикажаните резултати можеме да заклучиме дека наставниците од двата пола, во вториот стадиум на Развојниот Модел на Интеркултурна Осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етнорелативизам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Наставниците според полот, на стадиумот на етнорелативизам се наоѓаат во фазата на прифаќањето.

2.8.2.3. Стадиумот на етнорелативизам и работното искуство

Влијанието на работното искуство врз нивото на етнорелативизам на наставниците се утврди преку т тест на независни примероци кој не покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците во стадиумот на етнорелативизам при што наставниците со поголемо работно искуство покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам ($M=3.59$, $СД=.821$, $p<.05$) во однос на наставниците со помало работно искуство ($M=3.44$, $СД=.706$, $p<.05$).

Табела 78. Нивото на етнорелативизам и работно искуство

Table 78. Level of ethnorelativism and seniority

Фаза	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)		t	p
	M	SD	M	SD		
Прифаќање	3.81	.836	3.93	.990	-.919	.359
Адаптација	3.27	.891	3.46	1.108	-1.285	.200
Интеграција	3.15	.850	3.30	.974	-1.126	.261
ЕТНОРЕЛАТИВИЗАМ	3.44	.706	3.59	.821	-1.372	.172

Иако не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според работното искуство, од табелата погоре се гледа дека наставниците со работно искуство над 20 години ($M=3.93$, $СД=.990$, $p<.05$; $M=3.46$, $СД=1.108$, $p<.05$; $M=3.30$, $СД=.974$, $p<.05$) покажале повисоко ниво на етнорелативизам во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=3.81$, $СД=.836$, $p<.05$;

$M=3.27$, $СД=.891$, $p<.05$; $M=3.15$, $СД=.850$, $p<.05$) во сите три фази на стадиумот на етнорелативизам – прифаќањето, адаптацијата и интеграцијата.

Според воспоставениот интервал за интерпретација на аритметичките средини можеме да заклучиме дека наставниците со поголемо работно искуство покажале високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето и адаптацијата и средно ниво на етнорелативизам во фазата на интеграцијата. Наставниците со помало работно искуство покажале високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето и средно ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата и интеграцијата.

Ваквите резултати сугерираат дека работното искуство не влијае врз нивото на етнорелативизам на наставниците односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост. Врз основа на прикажаните резултати можеме да заклучиме дека наставниците според работното искуство, во вториот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етнорелативизам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Наставниците според работното искуство, на стадиумот на етнорелативизам се наоѓаат во фазата на прифаќањето.

2.8.2.4. Стадиумот на етнорелативизам и степенот на образованието

Влијанието на степенот на образованието врз нивото на етнорелативизам на наставниците се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) при што резултатите на тестот не покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во стадиумот на етнорелативизам иако наставниците со докторатура ($M=3.61$, $СД=.064$, $p<.05$) покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам во однос на наставниците со магистратура ($M=3.54$, $СД=.927$, $p<.05$) и во однос на наставниците со високо образование ($M=3.47$, $СД=.736$, $p<.05$).

Табела 79. Нивото на етнорелативизам и степенот на образованието
 Table 79. Level of ethnorelativism and seniority

Фаза	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторат (N=8)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
Прифаќање	3.87	.861	3.67	1.166	3.84	.376	.513	.599
Адаптација	3.32	.959	3.37	1.158	3.47	.088	.115	.892
Интеграција	3.13	.910	3.59	.643	3.50	.690	3.344	.037*
ЕТНОРЕЛАТИВИЗАМ	3.47	.736	3.54	.927	3.61	.064	.227	.797

* $p < .05$

Што се однесува до фазите на стадиумот на етнорелативизам, тестот покажа дека постои статистички значајна разлика во фазата на интеграцијата при што наставниците со магистратура ($M=3.59$, $SD=.643$) покажале повисоко ниво на етнорелативизам во однос на наставниците со докторат ($M=3.50$, $SD=.690$) и наставниците со високо образование ($M=3.13$, $SD=.910$). Пост-хок шефе тестот не покажа меѓу кои групи на наставници постои статистички значајната разлика, затоа се спроведе таки (Tukey) пост-хок тестот кој покажа дека статистички значајната разлика во фазата на интеграцијата се однесува на наставниците со магистратура и наставниците со високо образование ($MD=.463$, $p < .05$).

Иако без статистички значајна разлика, во фазата на прифаќањето наставниците со високо образование ($M=3.87$, $SD=.861$) покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам во однос на наставниците со магистратура ($M=3.67$, $SD=1.166$) и во однос на наставниците со докторатура ($M=3.84$, $SD=.376$) што е сосема логично наставниците со понизок степен на образование да се наоѓаат во пониска фаза на стадиумот на етноцентризам. Не постои статистички значајна разлика и во фазата на адаптација каде наставниците со докторатура ($M=3.47$, $SD=.088$) покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам во однос на наставниците со магистратура ($M=3.37$, $SD=1.158$) и во однос на наставниците со високо образование ($M=3.32$, $SD=.959$).

Овие резултати сугерираат дека степенот на образованието не влијае врз нивото на етнорелативизам на наставниците односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост на стадиумот на етнорелативизам, но влијае само во фазата на интеграцијата на овој стадиум. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците од трите групи на наставници според степенот

на образование: со докторат, со магистратура и со високо образование ($M=3.61$, $СД=.064$, $M=3.54$, $СД=.927$, $M=3.47$, $СД=.736$), во вториот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етнорелативизам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Наставниците според степенот на образование се наоѓаат во фазата на прифаќањето.

2.8.2.5. Стадиумот на етнорелативизам и претходното интеркултурно образование

Влијанието на претходното интеркултурно образование врз нивото на етнорелативизам на наставниците се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) при што резултатите на тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика меѓу наставниците во стадиумот на етнорелативизам при што наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница ($M=3.81$, $СД=.586$, $p<.05$) покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам во однос на наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($M=3.31$, $СД=.786$, $p<.05$), наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата ($M=3.44$, $СД=.713$, $p<.05$), наставниците со комбинирано претходно интеркултурно образование ($M=3.43$, $СД=.787$, $p<.05$) и во однос на наставниците со без никакво претходно интеркултурно образование ($M=3.57$, $СД=.694$, $p<.05$).

Табела 80. Нивото на етнорелативизам и претходното интеркултурно образование
Table 80. Level of ethnorelativism and previous intercultural education

Фаза	1 (N=61)		2 (N=33)		3 (N=29)		4 (N=51)		5 (N=43)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
Прифаќање	3.56	.878	4.47	.329	4.16	.689	3.76	.900	3.69	1.016	7.948	.000*
Адаптација	3.04	.922	3.58	.903	3.36	1.010	3.25	.942	3.62	.960	3.198	.014*
Интеграција	3.32	.929	3.22	1.002	2.59	.946	3.24	.687	3.34	.778	4.292	.002*
ЕТНОРЕЛАТИВИЗАМ	3.31	.786	3.81	.586	3.44	.713	3.43	.787	3.57	.694	2.750	.029*

* $p<.05$

Забелешка: 1 - базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 - дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултурата; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Што се однесува до фазите на стадиумот на етнорелативизам, тестот покажа дека постои статистички значајна разлика во трите фази при што наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна

училница ($M=4.47$, $СД=.329$) покажале повисоко ниво на етнорелативизам во однос на другите четири групи додека наставниците со “ништо од наведеното“ покажале повисоко ниво на етнорелативизам ($M=3.62$, $СД=.960$, $p<.05$; $M=3.34$, $СД=.778$, $p<.05$) во другите две фази (адаптација и интеграција) во однос на другите групи на наставници. Пост хок Шефе тестот покажа дека статистички значајната разлика во стадиумот на етнорелативизам се однесува на наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница и наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($MD=.502$, $p<.05$).

Овие резултати сугерираат дека претходното интеркултурно образование влијае врз нивото на етнорелативизам на наставниците односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост на стадиумот на етнорелативизам. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница ($M=3.81$, $СД=.586$), наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата ($M=3.44$, $СД=.713$), наставниците со комбинирано претходно интеркултурно образование ($M=3.43$, $СД=.787$) и наставниците без никакво претходно интеркултурно образование ($M=3.57$, $СД=.694$), во вториот стадиум на Развојниот Модел на Интеркултурна Осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етнорелативизам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција додека наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($M=3.31$, $СД=.786$) во овој стадиум покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Наставниците според претходното интеркултурно образование се наоѓаат во фазата на прифаќањето.

2.9. Глобалната компетенција на наставниците

2.9.1. Материјалното знаење

Скалата на материјалното знаење на Индексот на интеркултурната осетливост – ISI ја сочинуваат 7 ајтеми. Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за самопроценување на нивото материјално знаење на наставниците (Cronbach Alpha) изнесува 0.919 што упатува на многу високо ниво на сигурност и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни

анализи. Преку дескриптивната статистика се утврди нивото на материјалното знаење на наставниците на првата скала на глобалната компетенција.

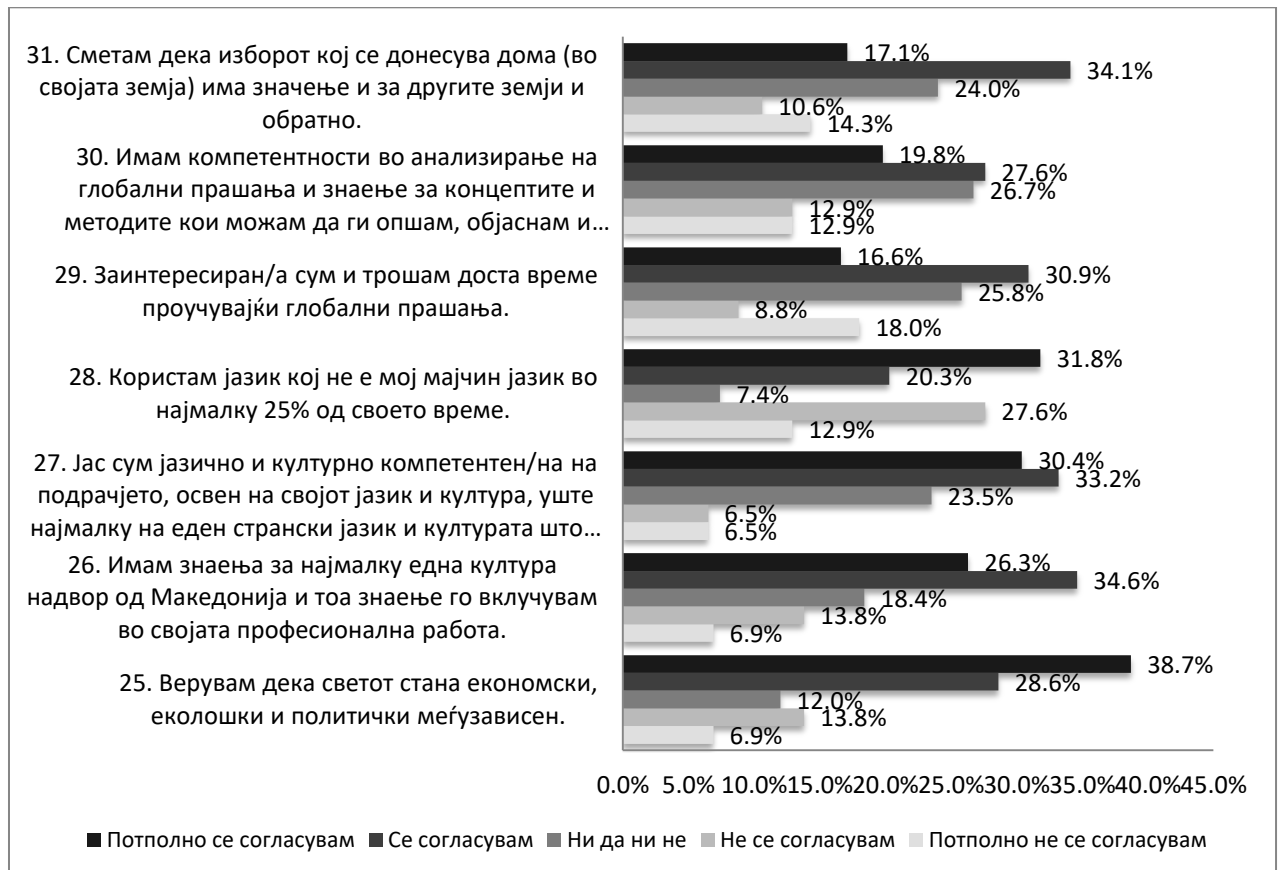
Табела 81. Дескриптивните параметри на материјалното знаење

Table 81. Descriptive parameters of the substantive knowledge

Во која мера се согласувате со следните тврдења					
Тврдење	N	Min	Max	M	SD
25. Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен.	217	1	5	3.78	1.282
26. Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа.	217	1	5	3.59	1.210
27. Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа.	217	1	5	3.75	1.149
28. Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време.	217	1	5	3.30	1.478
29. Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања.	217	1	5	3.19	1.323
30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем.	217	1	5	3.29	1.281
31. Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно.	217	1	5	3.29	1.274
Ниво на материјално знаење	217	1	5	3.46	1.058

Од прикажаните резултати во табелата погоре се гледа дека трите тврдења со највисока аритметичка средина ($M=3.78$, $СД=1.282$; $M=3.75$, $СД=1.149$; $M=3.59$, $СД=1.210$) на скалата на материјалното знаење се: “Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен”, “Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа” и “Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа“. Втората група на тврдења според постигната аритметичка средина ($M=3.30$, $СД=1.281$; $M=3.19$, $СД=1.323$; $M=3.29$; $СД=1.281$; $M=3.29$, $СД=1.274$) се тврдењата: “Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време“, “Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања“, “Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем“ и “Сметам дека изборот

кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно“. Од табелата погоре се гледа дека наставниците покажуваат високо ниво на материјално знаење ($M=3.46$, $СД=1.058$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека македонските наставници, во скалата на материјалното знаење, покажуваат високо ниво на глобална компетенција односно високо ниво на интеркултурна компетенција.



Графикон 30. Фреквенциите на одговорите за материјалното знаење
Graph GG. Frequencies of responses regarding the substantive knowledge

Од графиконот погоре можеме да видиме дека, во рамките на материјалното знаење, 67.3% од наставниците потполно или главно сметаат дека “светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен“, 63.6% потполно или главно се “јазично и културно компетентени на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа“ и 60.9% од наставниците потполно или главно “имаат знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучуваат во својата професионална работа“. Во оваа скала, посебно внимание заслужува 28 тврдење во кое 52.1% од наставниците (31.8% потполно и 20.3% главно) се

изјасниле дека “користат јазик кој не е нивен мајчин јазик во најмалку 25% од своето време“ што сугерира дека повеќе од половина од наставниците познаваат најмалку еден јазик кој е различен од мајчиниот јазик. Во нашиот случај, со оглед на структурата на примерокот, тој јазик со високо ниво на сигурност е македонскиот и албанскиот но и некој од јазиците на помалите етнички заедници (турскиот, српскиот, хрватскиот, босанскиот, влашкиот, бугарскиот) како и англискиот јазик со кој се изјасниле дека се служат околу 66.4% од наставниците (во рамките на прашањето со кој странски јазик се служат чии резултати не се прикажани во овој дел). Понатаму, околу 51.2% од наставниците потполно или главно сметаат дека “изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно“, 47.4% од наставниците потполно или главно “имаат компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можат да ги опшат, објаснат и предвидат промени во глобалниот систем“ а 47.5% од наставниците потполно или главно се “заинтересирани и трошат доста време проучувајќи глобални прашања“. Ваквите фреквенции на одговори на тврдењата на скалата за мерење на материјалното знаење односно ваквиот висок процент на потполно или главно согласување, го оправдуваат погоре наведениот заклучок дека македонските наставници поседуваат материјални знаења кои на скалата на глобалната компетенција се проценуваат на високо ниво.

2.9.1.1. Материјалното знаење и културната структура на училиштето

Влијанието на културната структура на училиштето врз нивото на материјалното знаење на наставниците се утврди преку т тест на независни примероци при што тестот покажа статистички значајни разлики во тврдењето 26. “Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа“, во тврдењето 27 “Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа“, во тврдењето 28 “Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време“ и во тврдењето 31. “Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно“ каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале повисоко ниво на

согласување (M=3.98, p<.05; M=4.38, p<.05, M=3.97, p<.05; M=3.63, p<.05) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште (M=3.44, p<.05; M=3.49, p<.05; M=3.03, p<.05; M=3.15, p<.05).

Табела 82. Материјалното знаење и структурата на училиштето

Table 82. Substantive knowledge and the school structure

Во која мера се согласувате со следните тврдења:						
Тврдење	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)		t	p
	M	SD	M	SD		
25. Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен.	3.69	1.276	4.02	1.276	-1.717	.087
26. Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа.	3.44	1.242	3.98	1.039	-3.093	.002*
27. Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа.	3.49	1.150	4.38	.869	-5.551	.000*
28. Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време.	3.03	1.444	3.97	1.356	-4.410	.000*
29. Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања.	3.16	1.309	3.29	1.361	-.656	.513
30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем.	3.24	1.279	3.40	1.289	-.817	.415
31. Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно.	3.15	1.236	3.63	1.311	-2.581	.011*
Ниво на материјално знаење	3.31	1.061	3.81	.964	-3.208	.002*

*p<.05

Иако без статистички значајна разлика, наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале повисоко ниво на согласување во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште и во тврдењето 25. “Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен“, во тврдењето 29. “Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања“ и во тврдењето “30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем“. Т тестот покажа дека постои статистички значајна разлика меѓу наставниците, на скалата на материјалното знаење, според структурата на училиштето каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на материјално знаење (M=3.81, СД=.964) во однос на наставниците кои работат

во монокултурно училиште ($M=3.31$, $СД=1.061$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека културната структура на училиштето влијае врз нивото на материјалното знаење на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат високо ниво на материјално знаење односно високо ниво на глобална компетенција додека наставниците кои работат во монокултурно училиште покажуваат средно ниво на материјално знаење односно средно ниво на глобална компетенција.

2.9.1.2. Материјалното знаење и полот

Влијанието на полот врз нивото на материјалното знаење на наставниците се утврди преку t тест на независни примероци при што не се утврди статистички значајна разлика меѓу наставниците според полот.

Табела 83. Материјалното знаење и пол
Table 35. Substantive knowledge and the gender

Тврдење	Женски (N=158)		Машки (N=59)		t	p
	M	SD	M	SD		
25. Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен.	3.84	1.244	3.63	1.376	1.098	.273
26. Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа.	3.51	1.266	3.83	1.020	-1.764	.079
27. Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа.	3.80	1.127	3.61	1.204	1.069	.286
28. Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време.	3.28	1.471	3.37	1.507	-.418	.677
29. Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања.	3.28	1.271	2.97	1.438	1.553	.122
30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем.	3.34	1.251	3.14	1.358	1.055	.292
31. Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно.	3.39	1.311	3.02	1.137	1.944	.053
Ниво на материјално знаење	3.49	1.079	3.37	1.003	.776	.439

Наставниците од машки пол, иако без статистички значајна разлика, покажале повисоко ниво на согласување во однос на наставниците од женски пол во тврдењето “26. Имам знаења за најмалку една култура надвор од

Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа“ и “28. Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време“ додека наставниците од женски пол во однос на наставниците од машки пол, покажале повисоко ниво на согласување во тврдењето “25. Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен“, “27. Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа“, “29. Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања“, “30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги општам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем“ и “31. Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно“.

T тестот покажа дека на скалата на материјалното знаење не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според полот иако наставниците од женски пол покажуваат повисоко ниво на материјално знаење ($M=3.49$, $СД=1.079$) во однос на наставниците од машки пол ($M=3.37$, $СД=1.003$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека полот не влијае врз нивото на материјалното знаење на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците од женски пол покажуваат високо ниво на материјално знаење односно високо ниво на глобална компетенција додека наставниците од машки пол покажуваат средно ниво на материјално знаење односно средно ниво на глобална компетенција.

2.9.1.3. Материјалното знаење и работното искуство

Влијанието на работното искуство врз нивото на материјалното знаење на наставниците се утврди преку t тест на независни примероци при што не се утврди статистички значајна разлика меѓу наставниците според работното искуство.

Табела 84. Материјалното знаење и работното искуство

Table 84. Substantive knowledge and the seniority

Тврдење	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)		t	p
	M	SD	M	SD		
	25. Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен.	3.80	1.252	3.75		
26. Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа.	3.59	1.153	3.62	1.343	-.166	.868
27. Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа.	3.76	1.096	3.71	1.271	.325	.745
28. Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време.	3.19	1.441	3.57	1.541	-1.736	.084
29. Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања.	3.29	1.200	2.97	1.561	1.640	.102
30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем.	3.36	1.171	3.11	1.501	1.342	.181
31. Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно.	3.33	1.249	3.20	1.337	.682	.496
Ниво на материјално знаење	3.47	1.020	3.42	1.147	.357	.721

Иако не постои статистички значајна разлика, како што се гледа во табелата погоре, наставниците со работно искуство под 20 години покажале повисоко ниво на согласување во однос на наставниците со работно искуство над 20 години во 5 од 7 тврдења и тоа во тврдењето “25. Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен“, “27. Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа“, “29. Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања“, “30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем“ и “31. Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно“.

T тестот покажа дека на скалата на материјалното знаење не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според работното искуство иако наставниците со работно искуство под 20 години покажуваат повисоко

ниво на материјално знаење ($M=3.47$, $СД=1.020$) во однос на наставниците со работно искуство над 20 години ($M=3.42$, $СД=1.147$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека работното искуство не влијае врз нивото на материјалното знаење на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците според работното искуство покажуваат високо ниво на материјално знаење, односно високо ниво на глобална компетенција.

2.9.1.4. Материјалното знаење и степенот на образованието

Влијанието на степенот на образованието врз материјалното знаење се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) при што резултатите на тестот покажуваат дека не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците во нивото на материјалното знаење според степенот на образованието.

Табела 85. Материјалното знаење и степенот на образованието

Table 85. Substantive knowledge and the level of education

Во која мера се согласувате со следните тврдења								
Тврдење	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторатура (N=8)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD		
25. Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен.	3.80	1.244	3.57	1.647	4.13	.991	.624	.537
26. Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа.	3.58	1.156	3.78	1.347	3.38	1.996	.419	.658
27. Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа.	3.74	1.105	3.96	1.147	3.38	1.996	.808	.447
28. Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време.	3.35	1.497	3.17	1.497	2.50	.535	1.388	.252
29. Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања.	3.22	1.290	3.13	1.546	2.75	1.488	.512	.600
30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем.	3.27	1.266	3.61	1.305	2.75	1.488	1.454	.236
31. Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно.	3.31	1.185	3.09	1.676	3.38	1.996	.335	.716
Ниво на материјално знаење	3.47	1.020	3.47	1.222	3.18	1.488	.286	.752

Од табелата погоре се гледа дека, на скалата на материјалното знаење, иако без статистички значајна разлика, највисоко ниво на материјално знаење покажале наставниците со магистратура ($M=3.47$, $СД=1.222$) во однос на наставниците со високо образование ($M=3.47$, $СД=1.020$) и во однос на наставниците со докторатура ($M=3.18$, $СД=1.488$). Освен тоа, наставниците со магистратура покажуваат повисоко ниво на согласување во 3 од 7 тврдења и тоа во тврдењето “26. Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа“, “27. Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа“ и во тврдењето “30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем“. Наставниците со високо образование покажуваат повисоко ниво на согласување во 2 од 7 тврдења и тоа во тврдењето “28. Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време“ и “29. Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања“ како и наставниците со докторатура кои повисоко ниво на согласување покажуваат во тврдењето “25. Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен“ и “31. Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно“.

Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека степенот на образование не влијае врз нивото на материјалното знаење на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците со високо образование ($M=3.47$, $СД=1.020$) и наставниците со магистратура ($M=3.47$, $СД=1.222$) покажуваат високо ниво на материјално знаење односно високо ниво на глобална компетенција додека наставниците со докторатура ($M=3.18$, $СД=1.488$) покажуваат средно ниво на материјално знаење односно средно ниво на глобална компетенција.

2.9.1.5. Материјалното знаење и претходното интеркултурно образование

Влијанието на претходното интеркултурно образование врз материјалното знаење се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) при што резултатите на тестот покажуваат дека не постои статистички

значајна разлика меѓу наставниците во нивото на материјалното знаење според претходното интеркултурно образование.

Табела 86. Материјалното знаење и претходното интеркултурно образование

Table 86. Substantive knowledge and previous intercultural education

Во која мера се согласувате со следните тврдења												
Тврдење	1 (N=61)		2 (N=33)		3 (N=29)		4 (N=51)		5 (N=43)		F	p
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
25. Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен.	3.77	1.532	3.94	1.116	4.00	1.069	3.31	1.191	4.09	1.130	2.757	.029*
26. Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа.	3.54	1.205	3.73	1.682	3.86	.639	3.37	1.113	3.65	1.193	.660	.621
27. Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа.	3.85	.946	3.67	1.407	3.79	1.373	3.55	.923	3.86	1.283	3.596	.007*
28. Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време.	2.77	1.419	3.21	1.635	3.38	1.449	3.61	1.457	3.72	1.297	1.286	.277
29. Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања.	3.05	1.347	3.21	1.409	3.38	1.178	2.98	1.304	3.51	1.316	.966	.427
30. Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем.	3.33	1.151	3.52	1.460	3.48	1.379	3.20	1.149	3.02	1.389	1.914	.109
31. Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно.	2.92	1.498	3.42	1.251	3.45	1.183	3.37	.799	3.51	1.404	2.757	.029*
Ниво на материјално знаење	3.32	1.035	3.53	1.247	3.62	1.034	3.34	.907	3.62	1.118	.892	.470

*p<.05

Забелешка: 1 - базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 - дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултурата; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Тестот покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците во тврдењата: 25 “Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен“, 27 “Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето,

освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа“ и 31 “Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно“ во кои наставниците со “ништо од наведеното (без никакво претходно интеркултурно образование)“ (M=4.09, СД=1.130, p<.05; M=3.86, СД=1.283, p<.05; M=3.51, СД=1.404, p<.05) покажале повисоко ниво на согласување во однос на наставниците со “базично образование за работа во мултикултурно училиште“ (M=3.77, СД=1.532, p<.05; M=3.85, СД=.946, p<.05; M=2.92, СД=1.498, p<.05), наставниците со “дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ (M=3.94, СД=1.116, p<.05; M=3.67, СД=1.407, p<.05; M=3.42, СД=1.251, p<.05), наставниците кои “самостојно ја проучувале интеркултурата (M=4.00, СД=1.069, p<.05; M=3.79, СД=1.373, p<.05; M=3.45, СД=1.183, p<.05) и во однос на оние со “комбинирано“ интеркултурно образование (M=3.31, СД=1.191, p<.05; M=3.55, СД=.923, p<.05; M=3.37, СД=.799, p<.05).

Од табелата погоре се гледа дека, на скалата на материјалното знаење, иако без статистички значајна разлика, највисоко ниво на материјално знаење покажале наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата (M=3.62, СД=1.034) во однос на наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште (M=3.32, СД=1.035), наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница (M=3.53, СД=1.247), наставниците со “комбинирано“ интеркултурно образование (M=3.34, СД=.907) и во однос на наставниците со “ништо од наведеното (без никакво претходно интеркултурно образование)“ (M=3.62, СД=1.118). Освен тоа, наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата покажуваат повисоко ниво на согласување и во тврдењето “26. Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа“ додека наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница покажуваат повисоко ниво на согласување во тврдењето 30 “Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем“.

Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека претходното интеркултурно образование не влијае врз нивото на материјалното знаење на

наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата (M=3.62, СД=1.034), наставниците со “ништо од наведеното (без никакво претходно интеркултурно образование)” (M=3.62, СД=1.118) и наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница (M=3.53, СД=1.247) покажуваат високо ниво на материјално знаење односно високо ниво на глобална компетенција додека наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште (M=3.32, СД=1.035) и наставниците со “комбинирано“ интеркултурно образование (M=3.34, СД=.907) покажуваат средно ниво на материјално знаење односно средно ниво на глобална компетенција.

2.9.2. Перцептивното разбирање

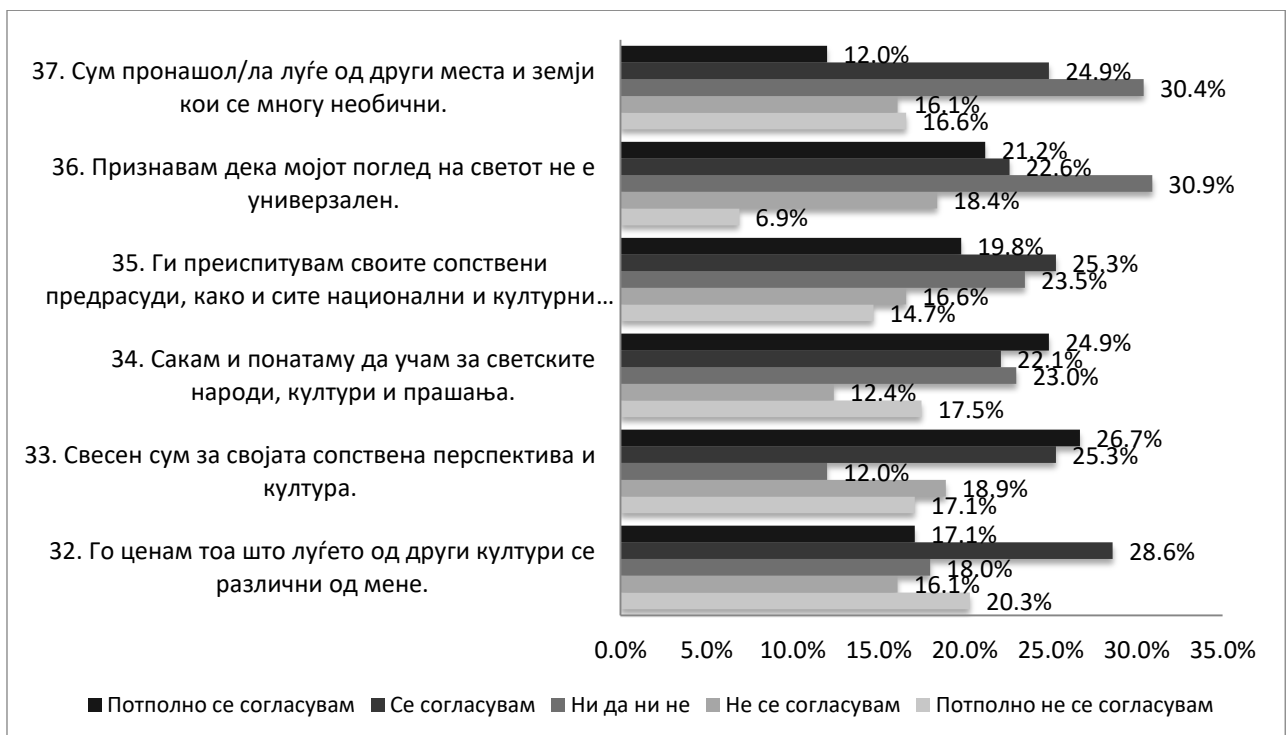
Скалата на перцептивното разбирање на Индексот на интеркултурната осетливост – ISI ја сочинуваат 6 ајтеми. Коэффициентот на интерна конзистенција на скалата за самопроценување на нивото на перцептивното разбирање на наставниците (Cronbach Alpha) изнесува 0.771 што упатува на високо ниво на сигурност со оглед на тоа дека скалата има само 6 ајтеми и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи. Преку дескриптивната статистика се утврди нивото на перцептивното разбирање на наставниците на втората скала на глобалната компетенција.

Табела 87. Дескриптивните параметри на перцептивното разбирање

Table 87. Descriptive parameters of perceptual understanding

Во која мера се согласувате со следните тврдења					
Тврдење	N	Min	Max	M	SD
32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене.	217	1	5	3.06	1.395
33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура.	217	1	5	3.26	1.462
34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања.	217	1	5	3.24	1.411
35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи.	217	1	5	3.19	1.332
36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален.	217	1	5	3.33	1.198
37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични.	217	1	5	3.00	1.249
Ниво на перцептивно разбирање	217	1	5	3.18	.917

Од прикажаните резултати во табелата погоре се гледа дека трите тврдења со највисока аритметичка средина ($M=3.33$, $СД=1.198$; $M=3.26$, $СД=1.462$; $M=3.24$, $СД=1.411$) на скалата на перцептивното разбирање се: “36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален“, “33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура“ и “34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања“. Втората група на тврдења според постигната аритметичка средина ($M=3.19$, $СД=1.332$; $M=3.06$, $СД=1.395$; $M=3.00$, $СД=1.249$) се тврдењата: “35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи“, “32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене“ и “37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични“. Од табелата погоре се гледа дека наставниците покажуваат средно ниво на перцептивно разбирање ($M=3.18$, $СД=.917$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека македонските наставници, во скалата на перцептивно разбирање, покажуваат средно ниво на глобална компетенција односно средно ниво на интеркултурна компетенција.



Графикон 31. Фреквенциите на одговорите за перцептивното разбирање
Graph 31. Frequencies of responses regarding the perceptual understanding

Во рамките на перцептивното разбирање, како што се гледа од графиконот погоре, 52.0% од наставниците потполно или главно се “свесни за својата сопствена перспектива и култура“, потоа 47.0% потполно или главно

“сакаат и понатаму да учат за светските народи, култури и прашања“ а 46.6% потполно или главно “го ценат тоа што луѓето од други култури се различни од нив“. Понатаму, 45.1% од наставниците потполно или главно “ги преиспитуваат своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи“, 36.9% од наставниците потполно или главно “пронашле луѓе од други места и земји кои се многу необични“ а само нешто повеќе од една третина или 33.8% потполно или главно “признаваат дека нивниот поглед на светот не е универзален“. Ваквите фреквенции на одговори на тврдењата на скалата за мерење на перцептивното разбирање го оправдуваат погоре наведениот заклучок дека перцептивното разбирање на македонските наставници на скалата на глобалната компетенција се проценува на средно ниво.

2.9.2.1. Перцептивното разбирање и културната структура на училиштето

Влијанието на културната структура на училиштето врз перцептивното разбирање се утврди преку т тест на независни примероци при се утврди статистички значајна разлика меѓу наставниците според културната структура на училиштето.

Табела 88. Перцептивното разбирање и структурата на училиштето
Table 88. Perceptual understanding and the school structure

Во која мера се согласувате со следните тврдења:						
Тврдење	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)		t	p
	M	SD	M	SD		
32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене.	2.93	1.353	3.38	1.453	-2.188	.030*
33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура.	3.05	1.420	3.78	1.442	-3.432	.001*
34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања.	3.21	1.367	3.32	1.522	-.488	.626
35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи.	3.08	1.308	3.44	1.365	-1.817	.071
36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален.	3.21	1.192	3.62	1.170	-2.319	.021*
37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични.	2.97	1.160	3.05	1.453	-.393	.695
Ниво на перцептивно разбирање	3.08	.907	3.43	.900	-2.626	.009*

p<.05

Наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале статистички значајно повисоко ниво на согласување ($M=3.38$, $СД=1.453$; $M=3.78$, $СД=1.442$; $M=3.62$, $СД=1.170$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=2.93$, $СД=1.353$, $M=3.05$; $СД=1.420$; $M=3.21$, $СД=1.192$) во 3 од 6 тврдења и тоа во тврдењето “32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене“, “33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура“ и во тврдењето “36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален“ Иако без статистички значајна разлика, наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале повисоко ниво на согласување ($M=3.32$, $СД=1.522$; $M=3.44$, $M=1.365$, $M=3.05$, $СД=1.453$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.21$, $СД=1.367$, $M=3.08$, $СД=1.308$, $M=2.97$, $СД=1.160$) и во трите останати 3 тврдења и тоа во тврдењето “34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања“, “35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи“ и “37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични“.

T тестот покажа дека на скалата на перцептивното разбирање постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според културната структура на училиштето при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на перцептивно разбирање ($M=3.43$, $СД=.900$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.08$, $СД=.907$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека културната структура на училиштето влијае врз нивото на перцептивното разбирање на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат високо ниво на перцептивно разбирање односно високо ниво на глобална компетенција додека наставниците кои работат во монокултурно училиште покажуваат средно ниво на перцептивно разбирање односно средно ниво на глобална компетенција.

2.9.2.2. Перцептивното разбирање и полот

Влијанието на полот врз перцептивното разбирање се утврди преку t тест на независни примероци при што не се утврди статистички значајна разлика меѓу

наставниците според полот. Во табелата подолу се забележува дека наставниците од машки пол (M=3.20, СД=1.399; M=3.53, СД=1.478; M=3.14, СД=1.058) во однос на наставниците од женски пол (M=3.01, СД=1.394; M=3.16, СД=1.448; M=2.94, СД=1.313) покажале повисоко ниво на согласување во тврдењето “32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене”, “33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура” и во тврдењето “37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични” додека наставниците од женски пол (M=3.34, СД=1.334; M=3.23, СД=1.344; M=3.38, СД=1.149) во однос на наставниците од машки пол (M=2.98, СД=1.581; M=3.08, СД=1.304; M=3.19, СД=1.319) повисоко ниво на согласување покажале во тврдењето “34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања”, “36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален” и во тврдењето “35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи”.

Табела 89. Перцептивното разбирање и полот

Table 89. Perceptual understanding and the gender

Во која мера се согласувате со следните тврдења:

Тврдење	Женски (N=158)		Машки (N=59)		t	p
	M	SD	M	SD		
32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене.	3.01	1.394	3.20	1.399	-.926	.356
33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура.	3.16	1.448	3.53	1.478	-1.653	.100
34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања.	3.34	1.334	2.98	1.581	1.673	.096
35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи.	3.23	1.344	3.08	1.304	.703	.483
36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален.	3.38	1.149	3.19	1.319	1.058	.291
37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични.	2.94	1.313	3.14	1.058	-1.010	.313
Ниво на перцептивно разбирање	3.18	.908	3.19	.949	-.073	.942

T тестот покажа дека на скалата на перцептивното разбирање не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според полот иако наставниците од машки пол покажуваат повисоко ниво на перцептивно разбирање (M=3.19, СД=.949) во однос на наставниците од женски пол (M=3.18,

СД=.908). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека полот не влијае врз нивото на перцептивното разбирање на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците според полот покажуваат средно ниво на перцептивно разбирање, односно средно ниво на глобална компетенција.

2.9.2.3. Перцептивното разбирање и работното искуство

Влијанието на работното искуство врз нивото на перцептивното разбирање на наставниците се утврди преку т-тест на независни примероци при што не се утврди статистички значајна разлика меѓу наставниците според работното искуство.

Табела 90. Перцептивното разбирање и работното искуство

Table 90. Perceptual understanding and the seniority

Во која мера се согласувате со следните тврдења:						
Тврдење	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)		t	p
	M	SD	M	SD		
32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене.	2.97	1.381	3.26	1.417	-1.396	.164
33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура.	3.19	1.436	3.42	1.520	-1.037	.301
34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања.	3.29	1.384	3.14	1.478	.721	.471
35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи.	3.16	1.334	3.25	1.335	-.413	.680
36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален.	3.39	1.093	3.17	1.409	1.272	.205
37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични.	3.04	1.184	2.89	1.393	.794	.428
Ниво на перцептивно разбирање	3.18	.907	3.19	.949	-.086	.931

Иако не постои статистички значајна разлика, како што се гледа во табелата погоре, наставниците со работно искуство под 20 години покажале повисоко ниво на согласување (M=3.29, СД=1.384; M=3.39, СД=1.093; M=3.04, СД=1.184) во однос на наставниците со работно искуство над 20 години (M=3.14, СД=1.478; M=3.17, СД=1.409; M=2.89, СД=1.393) во 3 од 6 тврдења и тоа во тврдењето “34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања“, “36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален“ и “37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични“ додека

наставниците со работно искуство над 20 години покажале повисоко ниво на согласување ($M=3.26$, $СД=1.417$; $M=3.42$, $СД=1.520$; $M=3.25$, $СД=1.335$) во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=2.97$, $СД=1.381$; $M=3.19$, $СД=1.436$; $M=3.16$, $СД=1.334$) во другите 3 од 6 тврдења: “32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене“, “33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура“ и “35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи“.

Т тестот покажа дека на скалата на перцептивното разбирање не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според работното искуство иако наставниците со работно искуство над 20 години покажуваат повисоко ниво на перцептивно разбирање ($M=3.19$, $СД=.949$) во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=3.18$, $СД=.907$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека работното искуство не влијае врз нивото на перцептивното разбирање на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците според работното искуство покажуваат средно ниво на перцептивно разбирање односно средно ниво на глобална компетенција.

2.9.2.4. Перцептивното разбирање и степенот на образованието

Влијанието на степенот на образованието врз перцептивното разбирање се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) при што резултатите на тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика меѓу наставниците само во тврдењето “34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања“ при што наставниците со високо образование ($M=3.32$, $СД=1.377$) покажале повисоко ниво на согласување во однос на наставниците со магистратура ($M=3.09$, $СД=1.564$) и во однос на наставниците со докторат ($M=1.88$, $СД=1.126$).

Од табелата подолу се гледа дека, на скалата на перцептивното разбирање, иако без статистички значајна разлика, највисоко ниво на перцептивно разбирање покажале наставниците со магистратура ($M=3.28$, $СД=1.160$) во однос на наставниците со високо образование ($M=3.19$, $СД=.887$) и во однос на наставниците со докторат ($M=2.54$, $СД=.683$).

Табела 91. Перцептивното разбирање и степенот на образованието

Table 91. Perceptual understanding and the level of education

Тврдење	Во која мера се согласувате со следните тврдења						F	p
	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторат (N=8)			
	M	SD	M	SD	M	SD		
32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене.	3.09	1.382	3.17	1.527	2.00	.926	2.467	.087
33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура.	3.23	1.479	3.52	1.442	3.25	1.165	.417	.659
34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања.	3.32	1.377	3.09	1.564	1.88	1.126	4.325	.014*
35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи.	3.13	1.314	3.57	1.532	3.38	1.061	1.153	.318
36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален.	3.34	1.230	3.48	.665	2.50	1.414	2.132	.121
37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични.	3.04	1.180	2.87	1.632	2.25	1.488	1.687	.188
Ниво на перцептивно разбирање	3.19	.887	3.28	1.160	2.54	.683	2.122	.122

*p<.05

Освен тоа, наставниците со магистратура покажуваат повисоко ниво на согласување во 4 од 6 тврдења и тоа во тврдењето “32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене“, “33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура“, “35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи“ и “36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален“. Наставниците со високо образование покажуваат повисоко ниво на согласување во 2 од 6 тврдења и тоа во тврдењето “34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања“ и “37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични“.

Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека степенот на образование не влијае врз нивото на перцептивното разбирање на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците со магистратура (M=3.28, СД=1.160) и наставниците со високо образование (M=3.19, СД=.887) покажуваат средно ниво на перцептивно

разбирање, односно средно ниво на глобална компетенција додека наставниците со докторат (M=2.54, СД=.683) покажуваат ниско ниво на перцептивно разбирање односно ниско ниво на глобална компетенција.

2.9.2.5. Перцептивното разбирање и претходното интеркултурно образование

Влијанието на претходното интеркултурно образование врз перцептивното разбирање се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) при што резултатите на тестот покажуваат дека не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците во нивото на перцептивното разбирање според претходното интеркултурно образование.

Табела 92. Перцептивното разбирање и претходното интеркултурно образование
Table 92. Perceptual understanding and previous intercultural education

Тврдење	1		2		3		4		5		F	p
	(N=61)		(N=33)		(N=29)		(N=51)		(N=43)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
32. Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене.	2.70	1.406	3.21	1.341	3.10	1.589	3.24	1.320	3.21	1.337	1.429	.225
33. Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура.	3.05	1.499	3.33	1.451	3.10	1.633	3.37	1.469	3.47	1.297	.704	.590
34. Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања.	3.28	1.529	3.58	1.173	3.62	1.590	2.84	1.302	3.16	1.326	2.088	.084
35. Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи.	3.07	1.537	3.61	1.197	3.24	1.327	2.84	1.120	3.42	1.277	2.176	.073
36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален.	3.20	.946	3.27	1.353	4.03	1.322	3.18	1.108	3.26	1.293	3.082	.017*
37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични.	2.95	1.117	3.09	1.548	2.69	1.417	3.41	1.152	2.70	1.059	2.605	.037*
Ниво на перцептивно разбирање	3.04	1.015	3.35	.861	3.30	.915	3.15	.802	3.20	.952	.769	.546

*p<.05

Забелешка: 1 – базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 – дополнително усовршување за работа во мултикултурна училиница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултурата; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Тестот покажа статистички значајна разлика меѓу наставниците во тврдењето „36. Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален“ во кое наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата (M=4.03,

СД=1.322, $p < .05$), покажале повисоко ниво на согласување во однос наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование ($M=3.18$, СД=1.108, $p < .05$), наставниците со „ништо од наведеното (без никакво претходно интеркултурно образование)“ ($M=3.26$, СД=1.293, $p < .05$), наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ ($M=3.20$, СД=.946, $p < .05$) и наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ ($M=3.27$, СД=1.353, $p < .05$) и во тврдењето „37. Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични“ во кое наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование ($M=3.41$, СД=1.152, $p < .05$) покажале повисоко ниво на согласување во однос на наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ ($M=2.69$, СД=1.417, $p < .05$), наставниците со „ништо од наведеното (без никакво претходно интеркултурно образование)“ ($M=2.70$, СД=1.059, $p < .05$), наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“ ($M=2.95$, СД=1.117, $p < .05$) и наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ ($M=3.09$, СД=1.548, $p < .05$).

Од табелата погоре се гледа дека, на скалата на перцептивното разбирање, иако без статистички значајна разлика, највисоко ниво на перцептивно разбирање покажале наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница ($M=3.35$, СД=.861) во однос на наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата ($M=3.30$, СД=.915), наставниците со „ништо од наведеното (без никакво претходно интеркултурно образование)“ ($M=3.20$, СД=.952), наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование ($M=3.15$, СД=.802) и во однос на наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($M=3.04$, СД=1.015).

Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека претходното интеркултурно образование не влијае врз нивото на перцептивното разбирање на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците според претходното интеркултурно образование покажуваат средно ниво на перцептивно разбирање, односно средно ниво на глобална компетенција.

2.9.3. Интеркултурната комуникација

Скалата на интеркултурната комуникација на Индексот на интеркултурната осетливост – ISI ја сочинуваат 11 ајтеми. Коефициентот на интерна конзистенција на скалата за самопроценување на нивото на интеркултурната комуникација на наставниците (Cronbach Alpha) изнесува 0.869 што упатува на високо ниво на сигурност и оваа скала може да се смета за валидна за спроведување на понатамошни анализи. Преку дескриптивната статистика се утврди нивото на интеркултурната комуникација на наставниците на третата скала на глобалната компетенција.

Табела 93. Дескриптивните параметри на интеркултурната комуникација
Table 93. Descriptive parameters of intercultural communication

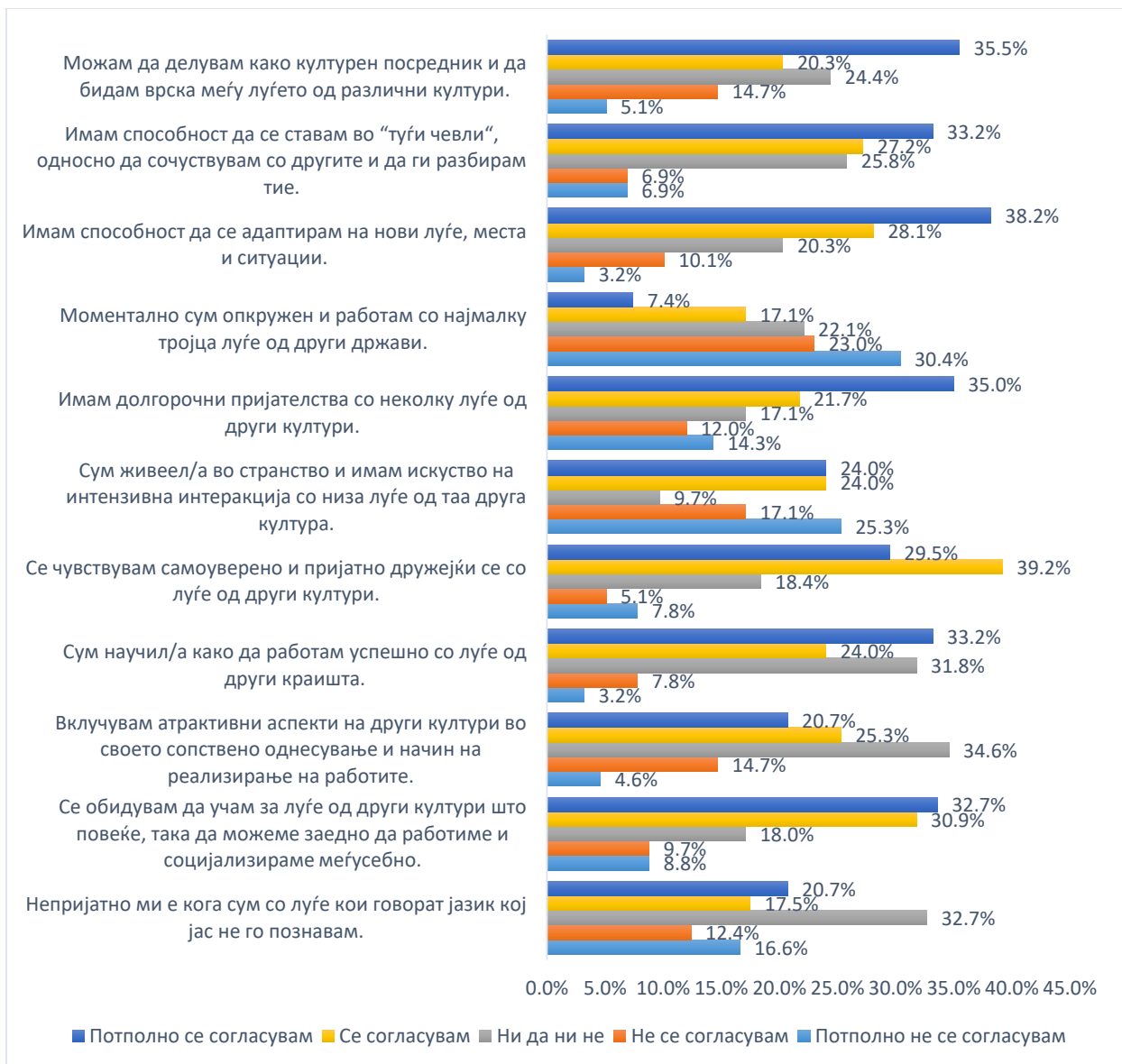
Во која мера се согласувате со следните тврдења					
Тврдење	N	Min	Max	M	SD
38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам.	217	1	5	3.13	1.335
39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно.	217	1	5	3.69	1.263
40. Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите.	217	1	5	3.43	1.112
41 Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта.	217	1	5	3.76	1.096
42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури.	217	1	5	3.77	1.159
43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура.	217	1	5	3.04	1.547
44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури.	217	1	5	3.52	1.437
45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други нации.	217	1	5	2.48	1.284
46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации.	217	1	5	3.85	1.137
47. Имам способност да се ставам во „туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие.	217	1	5	3.73	1.192
48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури.	217	1	5	3.66	1.241
Ниво на интеркултурна комуникација	217	2	5	3.46	.831

Од прикажаните резултати во табелата погоре се гледа дека трите тврдења со највисока аритметичка средина (M=3.85, СД=1.137; M=3.77, СД=1.159; M=3.76, СД=1.096) на скалата на интеркултурната комуникација се: „46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации“, „42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури“ и „41. Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта“. Втората

група на тврдења според постигната аритметичка средина ($M=3.73$, $СД=1.192$; $M=3.69$, $СД=1.263$; $M=3.66$, $СД=1.241$) се тврдењата: „47. Имам способност да се ставам во „туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие“, „39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно“ и „48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури“. Третата група на тврдења според постигната аритметичка средина ($M=3.52$, $СД=1.437$; $M=3.43$, $СД=1.112$; $M=3.13$, $СД=1.335$; $M=3.04$, $СД=1.547$; $M=2.48$, $СД=1.284$) се тврдењата: „44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури“, „40. Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите“, „38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам“, „43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура“ и „45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други држави“. Од табелата погоре се гледа дека наставниците покажуваат високо ниво на интеркултурна комуникација ($M=3.46$, $СД=.831$). Прикажаните резултати упатуваат на заклучокот дека македонските наставници, во скалата на интеркултурна комуникација, покажуваат високо ниво на глобална компетенција односно високо ниво на интеркултурна компетенција.

Во рамките на интеркултурната комуникација, како што се гледа од графиконот подолу, 68.7 % од наставниците потполно или главно „се чувствуваат самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури“, 66.3% потполно или главно „имаат способност да се адаптираат на нови луѓе, места и ситуации“, 63.6% потполно или главно „се обидуваат да учат за луѓе од други култури што повеќе, така да можат заедно да работат и да се социјализираат меѓусебно“, 60.4 % потполно или главно „имаат способност да се ставаат во „туѓи чевли“, односно да сочувствуваат со другите и да ги разбираат тие“, 58.0 % потполно или главно „живеееле во странство и имаат искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура“, 57.2 % потполно или главно „научиле како да работат успешно со луѓе од други краишта“, 56.7 % потполно или главно „имаат долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури“, 56.0 % потполно или главно „вклучуваат атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и во

својот начин на реализирање на работите“, а 55.8 % од наставниците потполно или главно „можат да делуваат како културен посредник и да бидат врска меѓу луѓето од различни култури“. Понатаму, на 38.2 % од наставниците потполно или главно им е „непријатно кога се со луѓе кои говорат јазик кој тие не го познаваат“ додека 24.5 % потполно или главно „моментално се опкружени и работат со најмалку тројца луѓе од други нации“.



Графикон 32. Фреквенциите на одговорите за интеркултурната комуникација
Graph 32. Frequencies of responses regarding the Intercultural communication

Ваквите фреквенции на одговори на тврдењата на скалата за проценување на интеркултурната комуникација го оправдуваат погоре наведениот заклучок дека интеркултурната комуникација на македонските наставници во димензијата на глобалната компетенција се проценува на високо ниво.

2.9.3.1. Интеркултурната комуникација и културната структура на училиштето

Влијанието на културната структура на училиштето врз интеркултурната комуникација се утврди преку т тест на независни приметоци (*independent-samples t-test*).

Табела 94. Интеркултурната комуникација и структурата на училиштето
Table 94. Intercultural communication and the school structure

Тврдење	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)		t	p
	M	SD	M	SD		
	38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам.	2.93	1.221	3.63		
39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно.	3.66	1.244	3.78	1.313	-.645	.520
40. Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите.	3.40	1.025	3.51	1.306	-.672	.503
41. Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта.	3.66	1.133	4.00	.967	-2.075	.039*
42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури.	3.62	1.178	4.16	1.019	-3.193	.002*
43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура.	2.94	1.456	3.29	1.736	-1.492	.137
44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури.	3.54	1.387	3.48	1.564	.291	.771
45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други нации.	2.42	1.327	2.63	1.168	-1.143	.254
46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации.	3.84	1.096	3.87	1.211	-.169	.866
47. Имам способност да се ставам во „туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие.	3.68	1.101	3.84	1.394	-.894	.372
48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури.	3.59	1.266	3.84	1.167	-1.352	.178
Ниво на интеркултурна комуникација	3.39	.822	3.64	.832	-2.033	.043*

* $p < .05$

Од табелата погоре се гледа дека резултатите на тестот покажуваат статистички значајна разлика меѓу наставниците во 3 од 11 тврдења: “38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам“, “41. Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта“ и “42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури“ при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште ($M=3.63$, $SD=1.473$,

$p < .05$; $M=4.00$, $СД=.967$, $p < .05$; $M=4.16$, $СД=1.019$, $p < .05$) покажуваат повисоко ниво на согласување во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=2.93$, $СД=1.221$, $p < .05$; $M=3.66$, $СД=1.133$, $p < .05$; $M=3.62$, $СД=1.178$, $p < .05$). Повисоко ниво на согласување но без статистички значајна разлика, наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат и во другите 7 од 11 тврдења. Само во тврдењето “44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури“, иако без статистички значајна разлика наставниците кои работат во монокултурно училиште покажале повисоко ниво на согласување ($M=3.54$, $СД=1.387$) во однос на наставниците кои работат во мултикултурно училиште ($M=3.48$, $СД=1.564$).

T тестот покажа дека на скалата на интеркултурната комуникација постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според културната структура на училиштето каде наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на интеркултурна комуникација ($M=3.64$, $СД=.832$, $p < .05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.39$, $СД=.822$, $p < .05$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека културната структура на училиштето влијае врз нивото на интеркултурна комуникација на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат високо ниво на интеркултурна комуникација додека наставниците кои работат во монокултурно училиште покажуваат средно ниво на интеркултурна комуникација односно средно ниво на глобална компетенција.

2.9.3.2. Интеркултурната комуникација и полот

Влијанието на полот врз интеркултурната комуникација на наставниците се утврди преку t тест на независни приметоци (*independent-samples t-test*) при што наставниците од машки пол ($M=4.03$, $СД=1.082$, $p < .05$; $M=3.69$, $СД=1.355$, $p < .05$) покажуваат статистички повисоко ниво на согласување во однос на наставниците од женски пол ($M=3.68$, $СД=1.174$, $p < .05$; $M=2.80$, $СД=1.547$, $p < .05$) во тврдењето “42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури“ и во тврдењето “43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура“.

Табела 95. Интеркултурната комуникација и полот
Table 95. Intercultural communication and the gender

Во која мера се согласувате со следните тврдења:						
Тврдење	Женски (N=158)		Машки (N=59)		t	p
	M	SD	M	SD		
38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам.	3.20	1.274	2.97	1.485	1.130	.260
39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно.	3.76	1.142	3.51	1.535	1.305	.193
40. Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите.	3.41	1.100	3.49	1.150	-.509	.611
41 Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта.	3.75	1.081	3.78	1.146	-.158	.875
42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури.	3.68	1.174	4.03	1.082	-2.032	.043*
43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура.	2.80	1.547	3.69	1.355	-3.928	.000*
44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури.	3.53	1.386	3.51	1.580	.077	.939
45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други нации.	2.43	1.328	2.61	1.160	-.917	.360
46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации.	3.89	1.145	3.76	1.119	.710	.478
47. Имам способност да се ставам во “туѓи чевли”, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие.	3.81	1.078	3.51	1.443	1.665	.097
48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури.	3.68	1.217	3.63	1.312	.264	.792
Ниво на интеркултурна комуникација	3.45	.826	3.50	.850	-.411	.682

*p<.05

Од табелата погоре се гледа дека, иако не постои статистички значајна разлика, наставниците од машки пол покажуваат повисоко ниво на согласување и во тврдењето “40. Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите”, “41 Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта”, и “45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други нации” додека наставниците од женски пол, без статистички значајна разлика, покажуваат повисоко ниво на согласување во тврдењето “38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам”, “39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно”, “44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури”, “46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и

ситуации“, “47. Имам способност да се ставам во “туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие“, и “48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури“.

T тестот покажа дека на скалата на интеркултурната комуникација не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според полот иако наставниците од машки пол покажуваат повисоко ниво на интеркултурна комуникација ($M=3.50$, $СД=.850$) во однос на наставниците од женски пол ($M=3.45$, $СД=.826$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека полот не влијае врз нивото на интеркултурната комуникација на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците според полот покажуваат високо ниво на интеркултурна комуникација односно високо ниво на глобална компетенција.

2.9.3.3. Интеркултурната комуникација и работното искуство

Влијанието на работното искуство врз нивото на интеркултурната комуникација на наставниците се утврди преку t-тест на независни примероци при што наставниците со работно искуство над 20 години ($M=3.98$, $СД=1.139$, $p<.05$) покажуваат статистички повисоко ниво на согласување во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=3.53$, $СД=1.260$, $p<.05$) во тврдењето “48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури“. Во табелата подолу се гледа дека, иако не постои статистички значајна разлика, наставниците со работно искуство над 20 години покажуваат повисоко ниво на согласување и во тврдењето “38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам“, “42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури“, “46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации“ и “47. Имам способност да се ставам во „туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие“ додека наставниците со работно искуство под 20 години, без статистички значајна разлика, покажуваат повисоко ниво на согласување во тврдењето “39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно“, “41 Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта“, “43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе

од таа друга култура“, “44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури“, и “45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други нации“.

Табела 96. Интеркултурната комуникација и работното искуство
Table 96. Intercultural communication and the seniority

Тврдење	Под 20 години (N=152)		Над 20 години (N=65)		t	p
	M	SD	M	SD		
	38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам.	3.07	1.272	3.28		
39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно.	3.75	1.123	3.55	1.541	1.049	.296
40. Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите.	3.43	1.040	3.43	1.274	-.019	.985
41. Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта.	3.84	1.062	3.57	1.159	1.687	.093
42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури.	3.74	1.189	3.86	1.088	-.725	.469
43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура.	3.07	1.483	2.97	1.695	.449	.654
44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури.	3.58	1.369	3.38	1.588	.912	.363
45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други нации.	2.52	1.276	2.38	1.307	.709	.479
46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации.	3.78	1.129	4.03	1.145	-1.514	.131
47. Имам способност да се ставам во „туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие.	3.68	1.052	3.85	1.471	-.954	.341
48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури.	3.53	1.260	3.98	1.139	-2.523	.012*
Ниво на интеркултурна комуникација	3.45	.812	3.48	.880	-.230	.818

*p<.05

T тестот покажа дека на скалата на интеркултурната комуникација не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците според работното искуство иако наставниците со поголемо работно искуство покажуваат повисоко ниво на интеркултурна комуникација (M=3.48, СД=.880) во однос на наставниците со помало работно искуство (M=3.45, СД=.812). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека работното искуство не влијае врз нивото на интеркултурната комуникација на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците според работното искуство

покажуваат високо ниво на интеркултурна комуникација, односно високо ниво на глобална компетенција.

2.9.3.4. Интеркултурната комуникација и степенот на образованието

Влијанието на степенот на образованието врз интеркултурната комуникација се утврди преку едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA).

Табела 97. Интеркултурната комуникација и степенот на образованието
Table 97. Intercultural communication and the level of education

Тврдење	Во која мера се согласувате со следните тврдења						F	p
	Високо образование (N=186)		Магистратура (N=23)		Докторатура (N=8)			
	M	SD	M	SD	M	SD		
38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам.	3.26	1.264	2.74	1.514	1.38	1.061	9.433	.000*
39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно.	3.69	1.272	3.65	1.301	3.75	1.035	.020	.980
40. Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите.	3.41	1.117	3.52	1.123	3.63	1.061	.234	.792
41. Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта.	3.71	1.116	3.78	.902	4.88	.354	4.479	.012*
42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури.	3.79	1.097	3.26	1.514	4.88	.354	6.168	.002*
43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура.	2.91	1.527	3.61	1.588	4.50	.535	6.063	.003*
44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури.	3.45	1.459	3.65	1.265	4.88	.354	4.006	.020*
45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други нации.	2.40	1.321	3.09	.515	2.50	1.604	2.955	.054
46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации.	3.76	1.143	4.48	.790	4.13	1.356	4.419	.013*
47. Имам способност да се ставам во „туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие.	3.61	1.213	4.30	.765	4.88	.354	7.803	.001*
48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури.	3.58	1.207	3.96	1.461	4.88	.354	5.114	.007*
Ниво на интеркултурна комуникација	3.41	.836	3.64	.834	4.02	.382	2.690	.070

*p<.05

Резултатите на тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика меѓу наставниците во 8 од 11 тврдења при што наставниците со докторат покажале повисоко ниво на согласување (M=4.88, СД=.354, p<.05; M=4.88, СД=.354, p<.05; M=4.50, СД=.535, p<.05; M=4.88, СД=.354, p<.05;

M=4.88, СД=.354, $p<.05$; M=4.88, СД=.354, $p<.05$) во однос на наставниците со магистратура и во однос на наставниците со високо образование во тврдењето „41 Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта“, „42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури“, „43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура“, „44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури“, „47. Имам способност да се ставам во „туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие“ и во тврдењето „48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури“. Понатаму, наставниците со магистратура покажуваат статистички повисоко ниво на согласување (M=4.48, СД=.790, $p<.05$) во однос на наставниците со докторат (M=4.13, СД=1.356, $p<.05$) и во однос на наставниците со високо образование (M=3.76, СД=1.143, $p<.05$) во тврдењето „46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации“ додека наставниците со високо образование покажуваат статистички значјно повисоко ниво на согласување (M=3.26, СД=1.264, $p<.05$) во однос на наставниците со магистратура (M=2.74, СД=1.514, $p<.05$) и во однос на наставниците со докторат (M=1.38, СД=1.061, $p<.05$) во тврдењето „38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам“.

Иако тестот покажува статистички значајни разлики меѓу наставниците во 8 од 11 тврдења, резултатите на тестот на едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) засилен и со два теста за компарација на аритметичките средини како што е шефе и таки ХСД (Scheffe, Tukey HSD) покажуваат дека на целокупната скала за проценување на интеркултурната комуникација не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците со високо образование (M=3.41, СД=.836), наставниците со магистратура (M=3.64, СД=.834) и наставниците со докторатура (M=4.02, СД=.382). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека степенот на образование не влијае врз нивото на интеркултурната комуникација на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците со високо образование, со магистратура и со докторатура покажуваат високо ниво на интеркултурна комуникација односно високо ниво на глобална компетенција.

2.9.3.5. Интеркултурната комуникација и претходното интеркултурно образование

Влијанието на претходното интеркултурно образование врз интеркултурната комуникација се утврди преку едномерната анализа на варијансата.

Табела 98. Интеркултурната комуникација и претходното интеркултурно образование
Table 98. Intercultural communication and previous intercultural education

Тврдење	1		2		3		4		5		F	p
	(N=61)		(N=33)		(N=29)		(N=51)		(N=43)			
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD		
38. Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам.	3.39	1.357	3.18	1.357	2.97	1.451	3.25	1.230	2.70	1.264	1.990	.097
39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно.	3.75	1.374	3.88	1.193	4.31	.891	2.88	1.243	4.00	.926	9.001	.000*
40. Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите.	3.05	1.203	3.55	1.301	4.14	.833	3.20	.895	3.67	.944	6.499	.000*
41. Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта.	3.74	1.223	3.61	1.273	4.14	.833	3.57	.964	3.88	1.028	1.573	.183
42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури.	3.33	1.671	4.09	.723	4.34	.614	3.57	.728	4.02	.963	6.055	.000*
43. Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура.	2.54	1.421	2.45	1.603	3.14	1.706	3.49	1.317	3.60	1.498	5.783	.000*
44. Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури.	3.41	1.465	3.58	1.324	3.72	1.688	3.12	1.492	3.98	1.102	2.394	.052
45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други нации.	2.28	1.267	2.18	1.185	3.00	1.439	2.22	1.045	2.95	1.344	4.252	.002*
46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации.	4.13	1.162	4.06	.827	3.66	1.045	3.33	1.194	4.05	1.112	4.680	.001*
47. Имам способност да се ставам во „туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие.	3.69	1.162	4.15	.870	3.79	.861	3.25	1.354	3.98	1.282	3.736	.006*
48. Мојам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури.	3.95	1.203	3.94	.899	3.17	1.284	3.25	1.146	3.86	1.407	4.258	.002*
Ниво на интеркултурна комуникација	3.39	.861	3.52	.769	3.67	.713	3.19	.763	3.70	.909	1.990	.097

* $p < .05$

Забелешка: 1 - базично образование за работа во мултикултурно училиште; 2 - дополнително усовршување за работа во мултикултурна училиница; 3 – самостојно сте ја проучувале интеркултурата; 4 – комбинирано; 5 – ништо од наведеното.

Како што се гледа во табелата погоре, резултатите на тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика меѓу наставниците во 8 од 11 тврдења при што наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата покажале повисоко ниво на согласување ($M=4.31$, $СД=.891$, $p<.05$; $M=4.14$, $СД=.833$, $p<.05$; $M=4.34$, $СД=.614$, $p<.05$; $M=3.00$, $СД=1.439$, $p<.05$) во однос на другите групи на наставници во тврдењето „39. Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно“, „40. Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите“, „42. Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури“ и во тврдењето „45. Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други нации“. Наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница ($M=4.15$, $СД=.870$, $p<.05$) покажуваат статистички повисоко ниво на согласување во однос на другите групи на наставници во тврдењето „47. Имам способност да се ставам во „туѓи чевли“, односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие“. Понатаму, наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($M=4.13$, $СД=1.162$, $p<.05$; $M=3.95$, $СД=1.203$, $p<.05$) покажуваат статистички повисоко ниво на согласување во однос на другите групи на наставници во тврдењето „46. Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации“ и во тврдењето „48. Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури“.

Резултатите на тестот на едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA) покажуваат дека на целокупната скала за проценување на интеркултурната комуникација не постои статистички значајна разлика меѓу наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($M=3.39$, $СД=.861$), наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница ($M=3.52$, $СД=.769$), наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата ($M=3.67$, $СД=.713$), наставниците со комбинирано интеркултурно образование ($M=3.19$, $СД=.763$) и наставниците со никакво претходно интеркултурно образование (ништо од наведеното) ($M=3.70$, $СД=.909$). Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека претходното интеркултурно образование не влијае врз нивото на интеркултурната

комуникација на наставниците. Според наведените резултати можеме да заклучиме дека наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($M=3.39$, $СД=.861$) и наставниците со комбинирано интеркултурно образование ($M=3.19$, $СД=.763$) покажуваат средно ниво на интеркултурна комуникација, односно средно ниво на глобална компетенција додека наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница ($M=3.52$, $СД=.769$), наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата ($M=3.67$, $СД=.713$) и наставниците со никакво претходно интеркултурно образование (ништо од наведеното) ($M=3.70$, $СД=.909$) покажуваат високо ниво на интеркултурна комуникација односно високо ниво на глобална компетенција.

3. Верификација на хипотезите на истражувањето

Верификацијата на поставените хипотези ќе се изврши врз основа на добиените резултати од дескриптивната статистика преку утврдување на аритметичката средина (M) и преку споредбата на аритметичката средина (*compare means*) на варијаблите опфатени во хипотезите со помош на т-тест (*t-test*) и едномерната анализа на варијансата (One Way ANOVA). Критериум за утврдување на нивото на интеркултурна компетенција беше интервалот од 1 до 5 (прикажан во табелата подолу) при што интервалот 1.00 – 1.79 кој се вреднува како „многу ниско“, 1.80 – 2.59 како „ниско“, 2.60 – 3.39 како „средно“, 3.40 – 4.19 како „високо“ и 4.20 – 5.00 како „многу високо“ (Polat & Ogay Barka, 2014).

Табела 99. Скала на интервали на аритметичката средина

Table 99. Mean intervals scale

Нумеричка скала	Пондерирана аритметичка средина	Дескриптивен еквивалент
1	1 – 1.79	Многу ниско
2	1.80 – 2.59	Ниско
3	2.60 – 3.39	Средно
4	3.40 – 4.19	Високо
5	4.20 – 5	Многу високо

При анализата и интерпретацијата на резултатите се утврдија 6 скали кои ја мерат интеркултурната компетенција: 1. Знаење за клучните карактеристики на интеркултурата 2. Етноцентризам; 3. Етнорелативизам; 4. Материјално знаење; 5. Перцептивно разбирање и 6. Интеркултурна комуникација. Преку статистичката операција пресметка на варијабла (*compute variable*) осумте скали ги трансформиравме во една единствена варијабла, односно една единствена скала која всушност е скалата која го покажува **нивото на интеркултурната компетенција** (табела подолу). Овие скали ќе послужат за утврдување на интеркултурната компетенција на наставниците во врска со општата хипотеза на истражувањето.

3.1. Општа хипотеза

Општа хипотеза на истражувањето беше претпоставката дека интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште е на средно ниво и дека постојат разлики меѓу нивото на интеркултурната компетенција кај наставниците кои работат во монокултурни и мултикултурни училишта.

Во табелата подолу се прикажани дескриптивните параметри на скалите кои го мерат нивото на интеркултурната компетенција.

Табела 100. Скали за мерење на интеркултурната компетенција

Table 100. Intercultural competence assessment scales

Скала	M	SD
1. Знаење за клучните карактеристики на интеркултурата	3.35	.617
2. Етноцентризам	2.85	.679
3. Етнорелативизам	3.48	.743
4. Материјално знаење	3.46	1.058
5. Перцептивно разбирање	3.18	.917
6. Интеркултурна комуникација	3.46	.831
Ниво на интеркултурна компетенција	3.30	.581

Резултатите на дескриптивната статистика покажуваат дека нивото на интеркултурна компетенција на наставниците во скалата на „Знаењето за клучните карактеристики на интеркултурата“ изнесува $M=3.35$, $SD=.617$ и се вреднува како средно; нивото на интеркултурна компетенција на наставниците во скалата на „Етноцентризмот“ изнесува $M=2.85$, $SD=.679$ и се вреднува како средно; нивото на интеркултурна компетенција на наставниците во скалата на „Етнорелативизмот“ изнесува $M=3.48$, $SD=.743$ и се вреднува како високо; нивото на интеркултурна компетенција на наставниците во скалата на „Материјалното знаење“ изнесува $M=3.46$, $SD=1.058$ и се вреднува како високо; нивото на интеркултурна компетенција на наставниците во скалата на „Перцептивното разбирање“ изнесува $M=3.18$, $SD=.917$ и се вреднува како средно; нивото на интеркултурна компетенција на наставниците во скалата на „Интеркултурната комуникација“ изнесува $M=3.46$, $SD=.831$ и се вреднува како високо. И конечно, нивото на интеркултурна компетенција на наставниците изнесува $M=3.30$, $SD=.581$ и се вреднува како средно ниво на интеркултурна компетенција. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека

интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште е на средно ниво, со што се потврдува првиот дел на општата хипотеза.

За да се тестира вториот дел на хипотезата дека „постои разлика меѓу нивото на интеркултурната компетенција кај наставниците кои работат во монокултурни и мултикултурни училишта“, се спроведе т-тест на независни примероци (*independent samples t-test*).

Табела 101. Ниво на интеркултурна компетенција и културна стурктура на училиштето
Table 101. Intercultural competence level and cultural structure of the school

Ниво	Монокултурно училиште (N=154)		Мултикултурно училиште (N=63)		t	p
	M	SD	M	SD		
Ниво на интеркултурна компетенција	3.23	.593	3.45	.526	-2.481	.014*

* $p < .05$

Резултатот на тестот покажува дека постои статистички значајна разлика во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција ($M=3.45$, $СД=.526$, $p < .05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.23$, $СД=.593$, $p < .05$). Според интервалот за вреднување на нивото на интеркултурна компетенција наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат високо ниво на интеркултурна компетенција додека наставниците кои работат во монокултурно училиште покажуваат средно ниво на интеркултурна компетенција. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека **постојат разлики меѓу нивото на интеркултурната компетенција кај наставниците кои работат во монокултурни и мултикултурни училишта**, со што се **потврдува** и вториот дел на општата хипотеза.

Наведените резултати упатуваат на заклучокот дека општата хипотеза на истражувањето: „Интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште е на средно ниво и постојат разлики меѓу нивото на интеркултурната компетенција кај наставниците кои работат во монокултурни и мултикултурни училишта“, се прифаќа, односно **се потврдува**.

3.2. Посебни хипотези

X1. Постојат разлики во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците во врска со знаењата за клучните карактеристики на интеркултурата според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование.

За да се тестира првата посебна хипотеза на истражувањето се спроведе т-тест (independent samples t-test) за независните варијабли кои се составени од две групи: културна структура на училиштето, пол, работно искуство и степен на образование и едномерна анализа на варијансата (One Way ANOVA) за независните варијабли составени од повеќе од две групи: претходно интеркултурно образование, во нивото на интеркултурна компетенција на скалата на клучните карактеристики на интеркултурата.

Табела 102. Т тест за првата посебна хипотеза Х1
Table 102. Т test for the first specific hypothesis H1

Ниво на интеркултурна компетенција во скалата на клучните карактеристики на интеркултурата		N	M	SD	t	p
Културна структура на училиштето	Монокултурно	154	3.26	.599	-3.703	.000*
	Мултикултурно	63	3.59	.600		
Пол	Женски	158	3.29	.608	-2.571	.011*
	Машки	59	3.53	.611		
Работно искуство	Под 20 години	152	3.30	.614	-1.976	.049*
	Над 20 години	65	3.48	.609		
Степен на образование	Високо образование	186	3.32	.576	-2.103	.037*
	Магистратура - Докторатура	31	3.57	.799		

* $p < .05$

Резултатите на т-тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците според културната структура на училиштето во скалата на знаење за клучните карактеристики на интеркултурата, при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција ($M=3.59$, $SD=.600$, $p < .05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.45$, $SD=.526$, $p < .05$). Понатаму, резултатите на т-тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците според полот во скалата на

знаење за клучните карактеристики на интеркултурата, при што наставниците од машки пол покажуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција ($M=3.53$, $SD=.611$, $p<.05$) во однос на наставниците од женски пол ($M=3.29$, $SD=.608$, $p<.05$). Резултатите на т-тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на интеркултурна компетенција и меѓу наставниците според работното искуство во скалата на знаење за клучните карактеристики на интеркултурата, при што наставниците со работно искуство над 20 години покажуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција ($M=3.48$, $SD=.609$, $p<.05$) во однос на наставниците со работно искуство под 20 години ($M=3.30$, $SD=.614$, $p<.05$). Исто така, резултатите на т-тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на интеркултурна компетенција и меѓу наставниците според степенот на образование во скалата на знаење за клучните карактеристики на интеркултурата, при што наставниците со магистратура и докторат покажуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција ($M=3.57$, $SD=.799$, $p<.05$) во однос на наставниците со високо образование ($M=3.32$, $SD=.576$, $p<.05$).

Табела 103. Тест ANOVA за првата посебна хипотеза Х1
Table 103. ANOVA test for the first specific hypothesis H1

Ниво на интеркултурна компетенција во клучните карактеристики на интеркултурата		N	M	SD	F	p
Претходно интеркултурно образование	Базично образование за работа во мултикултурно училиште	61	3.21	.608	9.402	.000*
	Дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница	33	3.81	.564		
	Самостојно проучување на интеркултурата	29	3.49	.541		
	Комбинирано	51	3.09	.595		
	Ништо од наведеното	43	3.42	.523		

* $p<.05$

Резултатите на тестот (ANOVA) покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците според претходното интеркултурно образование во скалата на знаење за клучните карактеристики на интеркултурата, при што наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница покажуваат повисоко ниво на интеркултурна компетенција ($M=3.81$, $SD=.564$, $p<.05$) во однос на наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата ($M=3.49$, $SD=.541$, $p<.05$), наставниците со ништо од наведеното, односно без никакво

претходно интеркултурно образование ($M=3.42$, $SD=.523$, $p<.05$), наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($M=3.21$, $SD=.608$, $p<.05$) и во однос на наставниците со комбинирано интеркултурно образование ($M=3.09$, $SD=.595$, $p<.05$).

Наведените резултати упатуваат на заклучокот дека првата посебна хипотеза со која претпоставивме дека „Постојат разлики во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците во врска со знаењата за клучните карактеристики на интеркултурата според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование“, се прифаќа, односно **се потврдува**.

X2. Постојат разлики во нивото на етноцентризам меѓу наставниците според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование.

За да се тестира втората посебна хипотеза на истражувањето се спроведе т тест на независни примероци (independent samples t-test) за независните варијабли кои се составени од две групи: културна структура на училиштето, пол, работно искуство и степен на образование и едномерна анализа на варијансата (One Way ANOVA) за независните варијабли составени од повеќе од две групи: претходно интеркултурно образование, во скалата на етноцентризам.

Табела 104. Т тест за втората посебна хипотеза X2
Table 104. t test for the second specific hypothesis H2

Ниво на етноцентризам		N	M	SD	t	p
Културна структура на училиштето	Монокултурно	154	2.97	.671	4.282	.000*
	Мултикултурно	63	2.55	.608		
Пол	Женски	158	2.92	.600	2.595	.010*
	Машки	59	2.65	.831		
Работно искуство	Под 20 години	152	2.87	.618	.706	.481
	Над 20 години	65	2.80	.807		
Степен на образование	Високо образование	186	2.89	.694	2.550	.011*
	Магистратура - Докторат	31	2.56	.505		

* $p<.05$

Резултатите на т-тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на етноцентризам меѓу наставниците според културната структура на училиштето во скалата на етноцентризмот, при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат пониско ниво на етноцентризам ($M=2.55$, $СД=.608$, $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=2.97$, $СД=.671$, $p<.05$). Потоа, резултатите на т-тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на етноцентризам меѓу наставниците според полот, при што наставниците од машки пол покажуваат пониско ниво на етноцентризам ($M=2.65$, $СД=.831$, $p<.05$) во однос на наставниците од женски пол ($M=2.92$, $СД=.600$, $p<.05$). Резултатите на т-тестот покажуваат дека не постои статистички значајна разлика во нивото на етноцентризам меѓу наставниците според работното искуство. Статистички значајна разлика во нивото на етноцентризам т-тестот покажува меѓу наставниците според степенот на образование, при што наставниците со магистратура и докторатура покажуваат пониско ниво на етноцентризам ($M=2.56$, $СД=.505$, $p<.05$) во однос на наставниците со високо образование ($M=2.89$, $СД=.694$, $p<.05$).

Табела 105. Тест ANOVA за втората посебна хипотеза Х2

Table 105. ANOVA test for the second specific hypothesis H2

Ниво на етноцентризам		N	M	SD	F	p
Претходно интеркултурно образование	Базично образование за работа во мултикултурно училиште	61	3.05	.722	7.717	.000*
	Дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница	33	3.18	.517		
	Самостојно проучување на интеркултурата	29	2.59	.274		
	Комбинирано	51	2.55	.808		
	Ништо од наведеното	43	2.81	.542		

$p<.05$

Резултатите на тестот (ANOVA) покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на етноцентризам меѓу наставниците според претходното интеркултурно образование, при што наставниците со комбинирано интеркултурно образование ($M=2.55$, $СД=.808$, $p<.05$) покажуваат пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($M=3.05$, $СД=.722$, $p<.05$), наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна

училница ($M=3.18$, $SD=.517$, $p<.05$), наставниците кои самостојно ја проучувале на интеркултурата ($M=2.59$, $SD=.274$, $p<.05$) и во однос на наставниците со ништо од наведеното односно без некакво претходно интеркултурно образование ($M=2.81$, $SD=.542$, $p<.05$).

Наведените резултати упатуваат на заклучокот дека втората посебна хипотеза со која претпоставивме дека „Постојат разлики во нивото на етноцентризам меѓу наставниците според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование“, се прифаќа, односно **се потврдува**.

Х3. Постојат разлики во нивото на етнорелативизам меѓу наставниците според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степенот на образование и претходното интеркултурно образование.

Тестирањето на третата посебна хипотеза се спроведе според истата постапка која се спроведе за тестирање на двете претходни посебни хипотези.

Табела 106. Т тест за третата посебна хипотеза Х3

Table 106. T test for the third specific hypothesis H3

Ниво на етнорелативизам		N	M	SD	t	p
Културна структура на училиштето	Монокултурно	154	3.41	.754	-2.387	.018*
	Мултикултурно	63	3.67	.687		
Пол	Женски	158	3.51	.741	.758	.449
	Машки	59	3.42	.752		
Работно искуство	Под 20 години	152	3.44	.706	-1.372	.172
	Над 20 години	65	3.59	.821		
Степен на образование	Високо образование	186	3.47	.736	-.633	.527
	Магистратура -	31	3.56	.795		
	Докторатура					

* $p<.05$

Резултатите на т тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на етнорелативизам меѓу наставниците според културната структура на училиштето, при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам ($M=3.67$, $SD=.687$, $p<.05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.41$, $SD=.754$, $p<.05$). Резултатите на тестот покажуваат дека не постои

статистички значајна разлика во нивото на етнорелативизам меѓу наставниците според полот, работното искуство и степенот на образованието.

Табела 107. Тест ANOVA за третата посебна хипотеза Х3

Table 107. ANOVA test for the third specific hypothesis H3

Ниво на етнорелативизам		N	M	SD	F	p
Претходно интеркултурно образование	Базично образование за работа во мултикултурно училиште	61	3.31	.786	2.750	.029*
	Дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница	33	3.81	.586		
	Самостојно проучување на интеркултурата	29	3.44	.713		
	Комбинирано	51	3.43	.787		
	Ништо од наведеното	43	3.57	.694		

* $p < .05$

Резултатите на тестот (ANOVA) покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на етнорелативизам меѓу наставниците според претходното интеркултурно образование, при што наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам ($M=3.81$, $SD=.586$, $p<.05$) во однос на наставниците со комбинирано интеркултурно образование ($M=3.43$, $SD=.787$, $p<.05$), наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште ($M=3.31$, $SD=.786$, $p<.05$), наставниците кои самостојно ја проучувале на интеркултурата ($M=3.44$, $SD=.713$, $p<.05$) и во однос на наставниците со ништо од наведеното односно без некакво претходно интеркултурно образование ($M=3.57$, $SD=.694$, $p<.05$).

Наведените резултати упатуваат на заклучокот дека третата посебна хипотеза со која претпоставивме дека „Постојат разлики во нивото на етнорелативизам меѓу наставниците според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование“, делумно се прифаќа односно делумно се потврдува.

Х4. Не постојат разлики во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците во врска со глобалната компетенција според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование.

Тестирањето на четвртата посебна хипотеза се спроведе според истата постапка која се спроведе за тестирање на претходните посебни хипотези.

Табела 108. Т тест за четвртата посебна хипотеза Х4

Table 108. T test for the fourth specific hypothesis H4

Ниво на интеркултурна компетенција на скалата на глобалната компетенција		N	M	SD	t	p
Културна структура на училиштето	Монокултурно	154	3.26	.762	-3.318	.001*
	Мултикултурно	63	3.63	.687		
Пол	Женски	158	3.37	.772	.181	.857
	Машки	59	3.35	.726		
Работно искуство	Под 20 години	152	3.37	.736	.047	.962
	Над 20 години	65	3.36	.812		
Степен на образование	Високо образование	186	3.36	.748	-.342	.733
	Магистратура - Докторат	31	3.41	.825		

* $p < .05$

Резултатите на т-тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика во нивото на интеркултурна компетенција на скалата на глобалната компетенција меѓу наставниците според културната структура на училиштето, при што наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на глобална компетенција ($M=3.63$, $СД=.687$, $p < .05$) во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште ($M=3.26$, $СД=.762$, $p < .05$). Резултатите на тестот покажуваат дека не постои статистички значајна разлика во нивото на интеркултурна компетенција на скалата на глобалната компетенција меѓу наставниците според полот, работното искуство и степенот на образованието.

Табела 109. Тест ANOVA за четвртата посебна хипотеза Х4

Table 109. ANOVA test for the fourth specific hypothesis H4

Ниво на етнорелативизам		N	M	SD	F	p
Претходно интеркултурно образование	Базично образование за работа во мултикултурно училиште	61	3.25	.795	1.666	.159
	Дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница	33	3.46	.718		
	Самостојно проучување на интеркултурата	29	3.53	.579		
	Комбинирано	51	3.23	.732		
	Ништо од наведеното	43	3.51	.841		

Резултатите на тестот (ANOVA) покажуваат дека не постои статистички значајна разлика во нивото на интеркултурна компетенција на скалата на глобалната компетенција меѓу наставниците според претходното интеркултурно образование.

Наведените резултати упатуваат на заклучокот дека четвртата посебна хипотеза со која претпоставивме дека „не постојат разлики во нивото на интеркултурна компетенција меѓу наставниците во врска со глобалната компетенција според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степен на образование и претходно интеркултурно образование“, се прифаќа, односно **се потврдува**.

3.3. Поединечни хипотези

ПХ1. Постојат разлики во ставовите на наставниците спрема интеркултурните компетенции потребни за работа во културно хетерогени училници според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степенот на образование и претходното интеркултурно образование.

Тестирањето на првата поединечна хипотеза се спроведе според истата постапка која се спроведе за тестирање на претходните посебни хипотези.

Табела 110. Т тест за првата поединечна хипотеза ПХ1

Table 110. T test for the first single hypothesis PH1

Потребните интеркултурни компетенции за работа во културно хетерогени училници		N	M	SD	t	p
Културна структура на училиштето	Монокултурно	154	3.45	.759	-2.222	.027*
	Мултикултурно	63	3.71	.847		
Пол	Женски	158	3.42	.808	-3.056	.003*
	Машки	59	3.79	.691		
Работно искуство	Под 20 години	152	3.45	.770	-2.105	.036*
	Над 20 години	65	3.70	.824		
Степен на образование	Високо образование	186	3.49	.799	-1.575	.117
	Магистратура - Докторатура	31	3.73	.729		

* $p < .05$

Резултатите на т-тестот покажуваат дека постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците спрема потребните интеркултурни компетенции за работа во културно хетерогени училници според културна

структура на училиштето ($t=-2.222$, $p<.05$), според полот ($t=-3.056$, $p<.05$) и според работното искуство ($t=-2.105$, $p<.05$). Тестот покажува дека не постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците спрема потребните интеркултурни компетенции за работа во културно хетерогени училници според степенот на образованието ($t=-1.575$, $p>.05$).

Табела 111. Тест ANOVA за првата поединечна хипотеза ПХ1

Table 111. ANOVA test for the first single hypothesis PH1

Ниво на етнорелативизам		N	M	SD	F	p
Претходно интеркултурно образование	Базично образование за работа во мултикултурно училиште	61	3.31	.644	6.107	.000*
	Дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница	33	3.93	.708		
	Самостојно проучување на интеркултурата	29	3.85	.595		
	Комбинирано	51	3.29	.826		
	Ништо од наведеното	43	3.57	.935		

* $p<.05$

Резултатите на тестот (ANOVA) покажуваат дека постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците спрема потребните интеркултурни компетенции за работа во културно хетерогени училници според претходното интеркултурно образование ($F=6.107$, $p<.05$).

Наведените резултати упатуваат на заклучокот дека првата поединечна хипотеза со која претпоставивме дека „постојат разлики во ставовите на наставниците спрема интеркултурните компетенции потребни за работа во културно хетерогени училници според демографските варијабли: културна структура на училиштето, пол, работното искуство, степенот на образование и претходното интеркултурно образование“, се прифаќа, односно **се потврдува**.

ПХ2. Постојат разлики во ставовите на наставниците според културната структура на училиштето во врска со влијанието на интеркултурното воспитание и образование врз развојот на интеркултурните компетенции на учениците.

Тестирањето на првата поединечна хипотеза се спроведе според истата постапка која се спроведе за тестирање на претходните посебни хипотези.

Табела 112. Т тест за втората поединечна хипотеза ПХ2

Table 112. T test for the second single hypothesis PH2

Влијанието на интеркултурното воспитание и образование врз развојот на интеркултурните компетенции на учениците		N	M	SD	t	p
Културна структура на училиштето	Монокултурно	154	3.55	.800	1.301	.195
	Мултикултурно	63	3.39	.788		

Резултатите на т тестот покажуваат дека не постои статистички значајна разлика во ставовите на наставниците спрема влијанието на интеркултурното воспитание и образование врз развојот на интеркултурните компетенции на учениците според културна структура на училиштето ($t=1.301$, $p>.05$).

Наведените резултати упатуваат на заклучокот дека втората поединечна хипотеза со која претпоставивме дека „постојат разлики во ставовите на наставниците според културната структура на училиштето во врска со влијанието на интеркултурното воспитание и образование врз развојот на интеркултурните компетенции на учениците“, не се прифаќа односно **се одбива**.

IV. ЗАКЛУЧОК

Прашањето на развојот на интеркултурните компетенции на наставникот и прашањето на прифаќањето на интеркултурата во образовните политики на Република Македонија треба да најде посебно внимание. За да се постигнат позитивни промени, потребно е прецизно да се постават целите во образованието, со кои се настојува да се постигне и обезбеди неопходната интеркултурна интеракција на сите учесници на воспитно-образовниот процес. За да ги исполнат интеркултурните барања, наставниците треба да ги пренесат вредностите на различните култури во рамките на училищата, како и да се трудат да им помогнат на учениците да развијат способности на толератно и одговорно меѓусебно однесување, односно кај учениците да ја развиваат интеркултурната компетенција. Оствареното ниво на интеркултурна компетенција за секој поединец можно е да се одреди според квалитетот на однесувањето во интеракцијата со припадникот на другата култура.

Општите заклучоци ќе ги изведеме според теориската анализа и според резултатите на истражувањето. На теориско ниво се очекува овој труд да даде научен придонес за проблематиката на интеркултурното образование особено на интеркултурните компетенции на наставникот. Во димензијата на спроведувањето се очекува да придонесе за детерминирање на нови пристапи во практикувањето, пред сè, на развојот на интеркултурните компетенции на наставникот и на интеркултурната комуникација. Трудот се очекува да поттикне и понатамошни истражувања особено во подрачјето на глобалната компетенција на наставникот.

Резултатите на истражувањето покажаа дека само 29 % од наставниците предаваат во мултикултурно училиште иако истражувањето е спроведено во мултиетнички региони и се очекуваше овој процент да биде многу повисок. Овие податоци упатуваат на заклучокот дека во Македонија и во мултикултурните средини училиштата функционираат поделени врз етничка и јазична основа. Ваквата практика може да се промени преку воведување на билингвални но и повеќелингвални училишта секаде каде што е можно, а понатаму и воведување на билингвални и повеќелингвални училиници како напреден стадиум на интеркултурното воспитание и образование. Околу 10.6 %

од наставниците имаат магистратура и само 3.7 % имаат докторат. Ваквите податоци сугерираат интензивирање на вклучувањето на наставниците во програмите на педагошките факултети за постдипломски студии особено во докторските школи. Резултатите покажуваат дека 28 % од наставниците поседуваат базично интеркултурно образование за работа во мултикултурно училиште кое се стекнува во додипломското образование. Дополнително усовршување за работа со културно различни ученици (во текот на работата во училиште) имале 15.2 % од наставниците, а 13.5 % од нив интеркултурата ја проучувале самоиницијативно, додека 23.5 % изјавиле дека имаат комбинирано интеркултурно образование со кое се стекнале во текот на студиите, во текот на работата во училиште и со самостојно проучување на интеркултурата. Тоа што е важно да се забележи е дека висок процент од 20 % од наставниците нема никакво образование за интеркултурата. Ваквите податоци упатуваат на заклучокот дека секој петти наставник воопшто не е подготвен за работа во културно хетерогени училници и дека професионалниот развој на наставникот, и во оваа подрачје е една од најслабите алки на воспитно-образовниот систем.

Резултатите на истражувањето покажаа дека интеркултурната компетенција на наставниците во основното училиште е на средно ниво. Наставниците кои работат во мултикултурно училиште имаат повисоко ниво на интеркултурна компетенција во споредба со наставниците кои работат во монокултурно училиште.

Наставниците во целина поседуваат основни знаења во врска со клучните карактеристики на интеркултурата како што се поимот „интеркултура“, целта на интеркултурното образование и вредностите кои ги промовира интеркултурното образование. Тие сметаат дека поимот интеркултура најдобро го одредуваат изразите „Активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот“, „Почитување и прифаќање на различностите“ и „Толерирањето на различностите“ а несигурност покажуваат во врска со разликата помеѓу поимот „мултикултура“ и поимот „интеркултура“ и во врска со „Прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура“ додека се прилично сигурни дека „асимилацијата на малцинската култура во мнозинската култура“ не е изразот кој го одредува поимот „интеркултура“. Истражувањето покажа дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште, на скалата

за проценување на знаењата за поимот на интеркултурата, покажуваат повисоко ниво на согласување со тврдењата кои точно го одредуваат поимот интеркултура и пониско ниво на согласување со тврдењата кои неточно или воопшто не го одредуваат поимот „интеркултура“. Не постојат разлики меѓу наставниците според полот и според работното искуство во знаењето за поимот „интеркултура“. Резултатите на истражувањето покажаа дека степенот на образование на наставниците влијае врз знаењето за поимот „интеркултура“ при што наставниците со повисоко ниво на образование покажуваат повисоко ниво на знаење во врска со овој поим. Исто така, претходното интеркултурно образование влијае врз знаењето за поимот „интеркултура“. Наставниците кои имале дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница и наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата покажуваат повисоко ниво на знаење за поимот „интеркултура“ во однос на наставниците со базично (факултетско) образование, наставниците со комбинирано (интеркултурно образование со кое се стекнале на факултет, дополнително усовршување во текот на работата и самостојно проучување на интеркултурата) образование и наставниците без никакво претходно интеркултурно образование.

Наставниците сметаат дека меѓу главните цели на интеркултурното образование е „ненасилното решавање на конфликтите“, „почитувањето и зачувувањето на културното наследство“ и „негувањето на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот“, а несигурност покажуваат во некои клучни тврдења кои ја одредуваат целта на интеркултурното воспитание и образование како што се „развивањето на способности за комуникација со културно поинаквите“, „развивањето на способности и вештини за критичко самоперцепирање во средбата со културно поинаквиот“ и „почитувањето и зачувувањето на европското и светското културно наследство“. Резултатите на истражувањето покажаа дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на знаење за целите на интеркултурното образование во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште. Полот влијае врз знаењата за целите на интеркултурното образование при што наставниците од машки пол покажуваат повисоко ниво на знаење на скалата за проценување на знаењата во врска со целите на интеркултурното образование.

Работното искуство и степенот на образованието на наставниците не влијаат врз нивото на знаење за целите на интеркултурното образование. Претходното интеркултурно образование влијае врз знаењето за целите на интеркултурното образование каде наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница покажуваат значително повисоко ниво на знаења за целите на интеркултурното образование во однос на наставниците со базично (факултетско) образование, наставниците со комбинирано (интеркултурно образование со кое се стекнале на факултет, дополнително усовршување во текот на работата и самостојно проучување на интеркултурата) образование и наставниците без никакво претходно интеркултурно образование.

Во врска со вредностите кои ги промовира интеркултурното образование, наставниците сметаат дека интеркултурното образование првенствено ја промовира „толеранцијата спрема културно различните“, потоа „еднаквоста на сите луѓе“ и „намалувањето на стереотипите и предрасудите“. Несигурност покажуваат во клучната вредност која ја промовира интеркултурното образование како што е „соживотот на различните култури“, но и во тврдењето дека интеркултурното образование ја поттикнува „борбата против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот“. Прилично висока несигурност наставниците покажуваат во тврдењата дека интеркултурното образование го промовира „владеењето на правото“, „борбата против етноцентризмот и национализмот“ и „сузбивањето на ксенофобичните ставови“. Резултатите на истражувањето покажаа дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на знаење за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште. Полот не влијае врз знаењата за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование. Наставниците со поголемо работно искуство и со повисок степен на образование покажаа значајно повисоко ниво на знаење за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование во однос на наставниците со помало работно искуство односно во однос на наставниците со понизок степен на образование. Претходното интеркултурно образование на наставниците влијае врз знаењето за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование при што наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна

училница покажуваат значително повисоко ниво на знаење за вредностите кои ги промовира интеркултурното образование во однос на наставниците со базично (факултетско) образование, наставниците со комбинирано (интеркултурно образование со кое се стекнале на факултет, дополнително усовршување во текот на работата и самостојно проучување на интеркултурата) образование и наставниците без никакво претходно интеркултурно образование.

Спроведувањето на интеркултурното образование на ниво на училиште, меѓу другото, ги подразбира и стекнатите интеркултурни компетенции на носителите на воспитно-образовниот процес. Тие се пред сè наставниците но и сите други кои директно или индиректно се вклучени во овој процес. Меѓу посакуваните интеркултурни компетенции кои им се потребни на наставниците за работа во мултикултурна училица, наставниците ги набројуваат мотивираноста за континуирано информирање и образување, вештините за работа, вештините за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.), отвореноста за различни култури (интеркултурна осетливост), способноста за анализа на општествено чувствителни теми, осетливоста на дискриминација, способноста на согледување на проблемите од перспектива на ученикот, разбирањето на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.), критичкиот пристап на настаните во општеството, комуникациските вештини и вештината на примена на активни методи и стратегии на поучување. Позитивното позиционирање на наставниците спрема потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурните училици упатува на заклучокот дека наставниците правилно ги перцепираат интеркултурните компетенции и тоа првенствено како способности за интеркултурно соодветни начини на размислување и активност, како способности на ефективна интеракција заснована на интеркултурното знаење и вештини и како способност на усвојувањето на интеркултурните ставови, знаења и вештини со цел на подобра интеракција со припадниците на различните култури заснована на разбирање и почит. Таквото сфаќање на интеркултурните компетенции врз основа на нивното манифестирање во различните когнитивни, емотивни и афективни способности, како способности на усвојување на интеркултурни ставови, знаења и вештини со цел на подоро

разбирање и почитување на припадниците на различните култури, води кон заклучокот дека наставниците правилно ги воочуваат клучните елементи на интеркултурните компетенции: интеркултурните ставови, интеркултурното знаење и интеркултурните вештини (вештините на интерпретирањето, вештините на откривањето, вештините на интеракцијата), критичката културна свест и политичката култура.

Што се однесува на за спроведувањето на интеркултурното образование во училиштето, наставниците сметаат интеркултурното образование во училиштето би можело да се спроведе преку воннаставните активности или преку некоја друга форма, а несигурност покажале за спроведувањето на интеркултурното образование како избран предмет и интердисциплинарно, преку сите предмети. Прилично висока несигурност наставниците покажале во врска со можноста интеркултурното образование да се спроведе во часот на класот односно како задолжителен предмет што упатува на заклучокот дека наставниците се свесни дека интеркултурата не е наставен предмет и не може да се спроведува во еден одреден наставен час односно наставен предмет и дека низ училиштата треба да се разгледаат повеќе форми на спроведување на интеркултурата. Резултатите на истражувањето сугерираат дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште, наставниците од женски пол, наставниците со поголемо работно искуство, наставниците со повисок степен на образование и наставниците кои имале дополнително усовршување за работа во мултикултурно училиште, поседуваат повеќе информации и подобро проценуваат кои се формите односно најдобрите форми за спроведувањето на интеркултурата во училиштето.

Резултатите на истражувањето покажаа дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат попозитивни ставови спрема интеркултурните компетенции кои им се потребни на наставниците за работа во мултикултурна училница во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште, што упатува на заклучокот дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште се посвесни за интеркултурните компетенции кои му се потребни на наставникот за неговата воспитно-образовна работа во една мултикултурна училница. Полот и работното искуство на наставниците влијаат врз мислењата и ставовите на наставниците

во врска со потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурно училиште. Наставниците од машки пол и наставниците со поголемо работно искуство покажуваат повисоко ниво на свесност, знаење и позитивни ставови за интеркултурните компетенции кои им се потребни на наставниците за работа во мултикултурни училници. Иако наставниците со докторатурата во однос на наставниците со магистратура и оние со високо образование, покажале попозитивни ставови спрема потребните интеркултурни компетенции, тоа не се покажа како значајна разлика во статистичка смисла. Резултатите покажаа дека претходното интеркултурно образование на наставниците влијае врз ставовите на наставниците за потребните интеркултурни компетенции на наставникот за работа во мултикултурно училиште. Наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница и наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата, покажуваат значително повисоко ниво на свесност, знаење и позитивни ставови за интеркултурните компетенции кои им се потребни на наставниците за работа во мултикултурни училници во однос на наставниците со базично (факултетско) образование, наставниците со комбинирано (интеркултурно образование со кое се стекнале на факултет, дополнително усовршување во текот на работата и самостојно проучување на интеркултурата) образование и наставниците без никакво претходно интеркултурно образование. Ваквите резултати упатуваат на заклучокот дека дополнителното усовршување на наставниците за работа во мултикултурна училница и самостојното проучување на интеркултурата од страна на наставниците се издвојуваат како два важни фактора кои ги детерминираат позитивните ставови на наставниците спрема потребните компетенции на наставникот за работа во мултикултурна училница.

Нема дилеми дека интеркултурното воспитание и образование има голем придонес за развојот на интеркултурните компетенции на учениците. Наставниците сметаат дека интеркултурното образование придонесува за развојот на вештините на дебатирањето, вештините на ненасилното решавање на конфликтите, вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови, отвореноста за различните култури (интеркултурната осетливост), способноста за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница и сл.), истражувачките

вештини, спремноста за преземање на одговорност за сопствените одлуки, вештините за тимската работа, разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата, критичкото и аргументираното мислење, комуникациските вештини (вербални и невербални) и разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво. Резултатите на истражувањето покажаа дека културната структура на училиштето каде работат наставниците (мултикултурно и монокултурно училиште), работното искуство и степенот на образование на наставниците не влијае врз ставовите на наставниците во врска со придонесот интеркултурното воспитание и образование за развојот на интеркултурните компетенции на учениците. Полот на наставниците и претходното интеркултурно образование влијае врз проценувањето на придонесот интеркултурното воспитание и образование за развојот на интеркултурните компетенции на учениците. Наставниците од машки пол и наставниците кои имале дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница покажале попозитивни ставови за придонесот на интеркултурното воспитание и образование за развојот на интеркултурните компетенции на учениците.

Доколку наставникот се стреми кон ефективно решавање на проблемите кои пред него ги поставува општеството во смисла на одржување на знаењата и вештините, по завршувањето на иницијалното образование тој треба да биде спремен за процесот на постојаниот професионален развој. Во тој правец, мотивацијата и спремноста на наставникот за доживотно учење можат да се сметаат за темелни претпоставки за развивање на интеркултурните компетенции како негов проект на долг рок. Во врска со наведеното, резултатите на истражувањето покажаа дека македонските наставници се многу заинтересирани за темите од интеркултурата и се високо мотивирани да учествуваат во изработката на програми за интеркултурно воспитание и образование. Мнозинството на наставници учествувале во проекти во врска со интеркултурното образование (меѓуетничка интеграција, мултикултурни активности, интеркултурна комуникација и сл.) кои се спроведувале во рамките на училиштето. На половина од наставниците, во работата со културно различните ученици потребна им е поголема поддршка од стручните служби

додека мнозинството на наставници покажуваат потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование.

Резултатите на истражувањето покажаа дека културната структура на училиштето каде работат наставниците (мултикултурно и монокултурно училиште) не влијае врз мислењата и ставовите на наставниците во врска со спроведените активности во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците. Наставниците од женски пол во поголема мера учествувале во реализирани проекти во врска со интеркултурното образование, позаинтересирани се за теми од интеркултурата и повеќе од машките наставници би сакале да учествуваат во изработката на програмите за интеркултурно воспитание и образование. Исто така, наставничките пројавуваат и поголема потреба за помош од страна на стручните служби во работата со културно различните ученици и поголема потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование. Наставниците со помало работно искуство покажале поголема потреба од помош стручните служби и поголем интерес за стручно усовршување за работа со културно различните ученици, што ја нагласува потребата од поголема ангажираност на стручните служби во обезбедување на поддршка за помладите наставници во нивната работа со културно различните ученици и потребата за стручно усовршување на помладите наставници од подрачјето на интеркултурното образование. Степенот на образование влијае врз потребата од помош од страна на стручните служби и интересот за стручно усовршување на наставниците за работа со културно различните ученици. Наставниците со докторатура во поголема мера биле вклучени во интеркултурни проекти и активности во рамките на училиштето, а наставниците со магистратура покажуваат поголем интерес теми од интеркултурата. Резултатите на истражувањето упатуваат на заклучокот дека наставниците со високо образование имаат поголема потреба од учество во интеркултурни активности и поголема потреба од помош од стручните служби како и стручно усовршување за работа со културно различните ученици.

Претходното интеркултурно образование на наставниците влијае врз потребата од помош од страна на стручните служби и интересот за стручно усовршување на наставниците за работа со културно различните ученици. Така,

наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница во поголема мера учествувале во проекти во врска со интеркултурното образование во нивното училиште. Наставниците без никакво претходно интеркултурно образование покажале најголема заинтересираност за теми од интеркултурата и би сакале да учествуваат во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование. Најголема потреба од поголема поддршка од стручните служби покажуваат наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште (со кое се стекнале на факултет), а најголема потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование покажуваат наставниците кои самостојно ја проучиле интеркултурата. Спротивно на очекувањата, ваквите позиционирања на наставниците во самоevaluацијата на интересите за интеркултурните активности и потребите за професионален развој во подрачјето на интеркултурното образование, упатуваат на заклучокот дека наставниците со подобро претходно интеркултурно образование покажуваат поголема потреба и интерес за помош од стручните служби и интерес за стручно усовршување во подрачјето на интеркултурата.

Резултатите на истражувањето открија дека наставниците, во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (PMIO/DMIS), во стадиумот на етноцентризам, покажале средно ниво на етноцентризам односно средно ниво на интеркултурна осетливост. Преместено во фазите на етноцентризмот, во фазата на негирањето покажале средно ниво на етноцентризам, во фазата на одбраната ниско ниво на етноцентризам и во фазата на минимизирањето наставниците покажале високо ниво на етноцентризам. Освен средното ниво на етноцентризам, резултатите открија дека македоските наставници се позиционирани односно се наоѓаат во фазата на минимизирањето. Културната структура на училиштето влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците. Наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците кои работат во монокултурно училиште. Гледано според фази, наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат пониско ниво на етноцентризам во фазата на негирањето и во фазата на одбраната додека во фазата на минимизирањето нема разлики во нивото на етноцентризам меѓу

наставниците. Воопштено, наставниците кои работат во мултикултурно училиште, во првиот стадиум на Развојниот Модел на Интеркултурна Осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Наставниците кои работат во монокултурно училиште, во првиот стадиум на Развојниот Модел на Интеркултурна Осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција.

Разлики во нивото на етноцентризам истражувањето најде и според полот на наставниците. Наставниците од машки пол покажуваат пониско ниво на етноцентризам во фазата на одбраната и во фазата на минимизирањето додека во фазата на негирањето полот не покажа влијание во нивото на етноцентризмот. Овие резултати сугерираат дека полот влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците односно врз нивото на нивната интеркултурна осетливост. Резултатите упатуваат на заклучокот дека и наставниците од машки пол и наставниците од женски пол, во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Работното искуство не влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците во целиот стадиум на етноцентризам на РМИО иако резултатите покажаа значајно пониско ниво на етноцентризам во фазата на одбраната кај наставниците со поголемо работно искуство. Од аспект на работното искуство можеме да заклучиме дека наставниците во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција.

Степенот на образование влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците. Наставниците со магистратура покажуваат значајно пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците со високо образование во стадиумот на етноцентризам на РМИО, но и во неговите две од три фази – во фазата на негирањето и во фазата на минимизирањето. Резултатите упатуваат на заклучокот дека наставниците со магистратура, во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на

етноцентризам, покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција додека наставниците со докторатура и наставниците со високо образование покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција. Претходното интеркултурно образование со кое се стекнале наставниците влијае врз нивото на етноцентризам на наставниците. Најниско ниво на етноцентризам во стадиумот на етноцентризам на РМИО покажале наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование (стекнато во факултет, преку дополнително усовршување во текот на работата и преку самостојно проучување на интеркултурата) а највисоко ниво на етноцентризам покажале наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште стекнато во факултет. Резултатите на истражувањето покажаа значајни разлики во нивото на етноцентризам меѓу наставниците при што наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште покажале значително пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ и во однос на наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование. Потоа, наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ покажале значително пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ ($MD=.588$, $p<.05$) и на крајот наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ покажале значително пониско ниво на етноцентризам во однос на наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование. Резултатите упатуваат на заклучокот дека наставниците со „базично образование за работа во мултикултурно училиште“, наставниците со „дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница“ и наставниците со „ништо од наведеното односно без некое претходно интеркултурно образование“, во првиот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етноцентризам, покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција, додека наставниците кои „самостојно ја проучувале интеркултурата“ и наставниците со „комбинирано“ интеркултурно образование покажуваат високо ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција.

Во вториот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS), во стадиумот на етнорелативизмот, македонските наставници покажале високо ниво на етнорелативизам, односно високо ниво на интеркултурна осетливост и се позиционирани во фазата на прифаќањето. Гледано според фазите на етнорелативизмот, наставниците во фазата на прифаќањето покажале високо ниво на етнорелативизам, а во фазата на адаптацијата и во фазата на интеграцијата средно ниво на етнорелативизам. Резултатите на истражувањето покажаа дека културната структура на училиштето влијае врз нивото на етнорелативизам на наставниците. Така, наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат повисоко ниво на етнорелативизам во целокупниот стадиум на етнорелативизмот, но и во фазата на прифаќањето додека во другите две фази на стадиумот на етнорелативизмот – адаптацијата и интеграцијата не се најдоа разлики во нивоата на етнорелативизам помеѓу наставниците. Истражувањето најде дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажале многу високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето, високо ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата и средно ниво на етнорелативизам во фазата на интеграцијата. Наставниците кои работат во монокултурно училиште покажале високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето и средно ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата и во фазата на интеграцијата.

Полот, работното искуство како и степенот на образование не влијае врз нивото на етнорелативизам на наставниците. Наставниците од двата пола, во вториот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (РМИО/DMIS) – стадиумот на етнорелативизам, покажуваат високо ниво на етнорелативизам додека во фазите на овој стадиум наставниците од двата пола покажале високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето и средно ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата и во фазата на интеграцијата. Наставниците без разлика на работното искуство, во стадиумот на етнорелативизмот покажуваат високо ниво на етнорелативизам а низ фазите на етнорелативистичкиот стадиум наставниците со поголемо работно искуство покажале високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето и адаптацијата и средно ниво на етнорелативизам во фазата на интеграцијата

додека наставниците со помало работно искуство покажале високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето и средно ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата и во фазата на интеграцијата. Наставниците без разлика на степенот на образование, во стадиумот на етнорелативизмот покажуваат високо ниво на етнорелативизам. Што се однесува до фазите на етнорелативизмот, истражувањето најде дека наставниците со магистратура покажале значително повисоко ниво на етнорелативизам во однос на наставниците со високо образование во фазата на интеграцијата. Наставниците со докторатура покажале високо ниво на етнорелативизам во трите фази на стадиумот на етнорелативизма, наставниците со магистратура покажале високо ниво на етнорелативизам во фазата на прифаќањето и интеграцијат и средно ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата додека наставниците со високо образование високо ниво на етнорелативизам покажале само во фазата на прифаќањето, а средно ниво на етнорелативизам во фазата на адаптацијата и во фазата на интеграцијата.

Во врска со влијанието на претходното интеркултурно образование на наставниците врз нивото на етнорелативизам, истражувањето најде дека наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница покажале значително повисоко ниво на етнорелативизам во однос на наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште. Потоа, наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училница, наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата и наставниците со комбинирано претходно интеркултурно образование, во вториот стадиум на Развојниот модел на интеркултурна осетливост (PMIO/DMIS) – стадиумот на етнорелативизам, покажуваат високо на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција додека наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште во овој стадиум покажуваат средно ниво на интеркултурна осетливост односно интеркултурна компетенција.

Истражувањето даде многу важни наоди во врска со нивото на интеркултурна компетнција на наставниците во компонентите на глобалната компетенција како што се материјалното знаење (познавање на културите, јазиците, светските прашања и др.), перцептивното разбирање (отвореноста на

умот, флексибилноста, отпорот кон стереотипизирањето) и интеркултурната комуникација (вештини како што се прилагодувањето, емпатијата и културната медијација).

Резултатите на истражувањето покажаа дека македонските наставници, во димензијата на материјалното знаење, покажуваат високо ниво на глобална компетенција односно високо ниво на интеркултурна компетенција. Наставниците со прилично висока сигурност сметаат дека “светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен“ а во тој контекст тие имаат знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучуваат во својата професионална работа и се самопроценуваат како “јазично и културно компетентни на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа“. Резултатите покажуваат дека половината од наставниците „користат јазик кој не е нивен мајчин јазик во најмалку 25 % од своето време“ што упатува на заклучокот дека половина од наставниците познаваат најмалку еден јазик кој е различен од неговиот мајчин јазик. Тој јазик со високо ниво на сигурност е македонскиот и албанскиот, но и некој од јазиците на помалите етнички заедници (турскиот, српскиот, хрватскиот, босанскиот, влашкиот, бугарскиот) како и англискиот јазик со кој се изјасниле дека се служат околу две третини од наставниците (во рамките на прашањето со кој странски јазик се служат чии резултати не се прикажани во ова истражување). Наставниците покажале несигурност околу тврдењето дека „изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно“ и се прилично несигурни дали “имаат компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можат да ги опшат, објаснат и предвидат промени во глобалниот систем“ и дали се „заинтересирани и трошат доста време проучувајќи глобални прашања“.

Културната структура на училиштето влијае врз нивото на материјалното знаење на наставниците. Наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат високо ниво на материјално знаење односно високо ниво на глобална компетенција додека наставниците кои работат во монокултурно училиште покажуваат средно ниво на материјално знаење односно средно ниво на глобална компетенција. Полот и работното искуство како и степенот на

образование не влијае врз нивото на материјалното знаење на наставниците иако наставничките покажале високо ниво на материјално знаење а наставниците средно ниво, додека наставниците со високо образование и со магистратура покажале високо ниво на материјално знаење, а наставниците со докторат средно ниво на материјално знаење односно средно ниво на глобална компетенција. Влијание врз нивото на материјалното знаење на наставниците не покажа ниту претходното интеркултурно образование на наставниците иако наставниците кои самостојно ја проучувале интеркултурата, наставниците без никакво претходно интеркултурно образование и наставниците со дополнително усовршување за работа во мултикултурна училишница покажуваат високо ниво на материјално знаење додека наставниците со базично образование за работа во мултикултурно училиште и наставниците со “комбинирано“ интеркултурно образование покажуваат средно ниво на материјално знаење односно средно ниво на глобална компетенција.

Во димензијата на перцептивното разбирање, наставниците покажале средно ниво на глобална компетенција, односно средно ниво на интеркултурна компетенција. Наставниците се самопроценуваат како свесни за својата сопствена перспектива и култура, а прилично висока несигурност покажуваат во дилемата дали сакаат и понатаму да учат за светските народи, култури и прашања и дали го ценат тоа што луѓето од други култури се различни од нив. Тие не се потполно сигурни во преиспитувањето на своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи. Многу висока несигурност наставниците покажале во можноста да „пронашле луѓе од други места и земји кои се многу необични“, а секој трети наставник признава дека дека неговиот поглед на светот не е универзален. Резултатите на истражувањето покажаа дека културната структура на училиштето влијае врз нивото на перцептивното разбирање на наставниците. Наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат високо ниво на перцептивно разбирање односно високо ниво на глобална компетенција додека наставниците кои работат во монокултурно училиште покажуваат средно ниво на перцептивно разбирање односно средно ниво на глобална компетенција. Полот, работното искуство, степенот на образование и претходното

интеркултурно образование не влијае врз нивото на перцептивното разбирање на наставниците.

Во димензијата на интеркултурната комуникација, наставниците покажале високо ниво на глобална компетенција односно високо ниво на интеркултурна компетенција. Наставниците се чувствуваат самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури, имаат способност да се адаптираат на нови луѓе, места и ситуации, се обидуваат да учат за луѓе од други култури што повеќе, така да можат заедно да работат и да се социјализираат меѓусебно и имаат способност да се ставаат во „туѓи чевли“, односно да сочувствуваат со другите и да ги разбираат тие. Мнозинството наставници, со мала несигурност, се самопроцениле со искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од друга култура“, научиле како да работат успешно со луѓе од други краишта“, имаат долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури, вклучуваат атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и во својот начин на реализирање на работите и можат да делуваат како културен посредник и да бидат врска меѓу луѓето од различни култури. Голема несигурност односно несогласување наставниците изразиле со тврдењето дека им е „непријатно кога се со луѓе кои говорат јазик кој тие не го познаваат“ и дека „моментално се опкружени и работат со најмалку тројца луѓе од други нации“. Резултатите на истражувањето покажаа дека наставниците кои работат во мултикултурно училиште покажуваат високо ниво на интеркултурна комуникација додека наставниците кои работат во монокултурно училиште покажуваат средно ниво на интеркултурна комуникација односно средно ниво на глобална компетенција. Полот, работното искуство, степенот на образование како и претходното интеркултурно образование не влијае врз нивото на интеркултурната комуникација односно врз нивото на глобална компетенција во димензијата на интеркултурната комуникација.

Резултатите на истражувањето треба да ги насочат високообразовните институции (кои имаат за цел да едуцираат наставници за основното образование, предметни наставници, експертите (педагози, психолози)), да ги променат студиските програми и да креираат наставни предмети и/или студиски програми со содржини од подрачјето на интеркултурното образование. Основната цел би требало да биде развојот на потребните компетенции на

образовниот персонал за работа со ученици кои се културно различни. Истовремено, со промените во програмите на универзитетско ниво, од голема важност е да се развијат програми за обука во текот на работата во непосредната образовна пракса, што значи дека треба да се осигура континуираниот професионален развој на наставниците и подобрувањето на нивните способности во рамките на нивното целоживотно образование. Спроведувачите на програмите за систематска обука на наставниците треба да бидат само добро подготвени и обучени членови на наставничкиот персонал или универзитетски кадри. Наставниците треба да се охрабрат и треба да им се овозможи да се запишат во постдипломските магистерски и докторски студии во специјализирани програми на подрачјето на интеркултурното образование.

Ограничувања

Резултатите можно е да не бидат репрезентативни за целата држава со оглед на тоа дека немаме испитаници од централна и источна Македонија.

Самата доброволната природа на анкетањето претставуваше ограничување во фактот дека испитувањето не беше во состојба да гарантира учество на рамноправен број на испитаници според културната структура на училиштето и полот на испитаниците.

Според Medina-Lopez-Portillo (2004) анкетањата би требало да се изведат повеќе од два пати. Анкетањето за ова истражување беше извршено два пати.

Анкетањето беше изведено онлајн при што е оневозможена можноста за директно објаснување на некои термини и поими кои би можеле да претставуваат нејаснотии за испитаникот.

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА (REFERENCES)

- Abdallah-Preteceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475–483.
- Adler, B. R., & Rodman, G. (2006). *Understanding Human Communication*. New York/Oxford: Oxford University Press.
- Aguado, T., & Del Olmo, M. (2009). Intercultural education: Perspectives and proposals.
- Aguado, T., & Malik, B. (2006). Intercultural education: teacher training and school practice, UNED, Madrid, 15–17 March 2006. *Intercultural Education*, 17(5), 447-456.
- Aikman, S. (1997). Interculturality and Intercultural Education: A Challenge for Democracy. *International Review of Education* 43, 463–479.
<https://doi.org/10.1023/A:1003042105676>
- Alfrey, L., O'Connor & Jeanes, R. (2016). Teachers as policy actors: co-creating and enacting critical inquiry in secondary health and physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*, DOI: 10.1080/17408989.2015.1123237.
- Almeida, J., Fantini, A. E., Simões, A. R., & Costa, N. (2016). Enhancing the intercultural effectiveness of exchange programmes: formal and non-formal educational interventions. *Intercultural Education*, 27(6), 517-533.
<https://core.ac.uk/download/pdf/145237667.pdf>
- Allmen, M. R. (2010). The intercultural perspective and its development through cooperation with the Council of Europe. *Intercultural and multicultural education: Enhancing global interconnectedness*.
- Anderson, P. H., Hubbard, A. C., Lawton, L., Rexeisen, R. (2006). Short-term study abroad and intercultural sensitivity: A pilot study. *International Journal of Intercultural Relations*, 30 (4), 457-469.
- Angelides, P., Stylianou, T., & Leigh, J. (2007). The efficacy of collaborative networks in preparing teachers. *European Journal of Teacher Education*, 30(2), 135-149.
- Antonsich, M., Antonsich, M., Antonsich, M., Matejskova, T., Brown, W., Hage, G., ... & Zapata-Barrero, R. (2016). Interculturalism or multiculturalism?. *Ethnicities*, 16(3), 470-493. <https://core.ac.uk/download/pdf/42485766.pdf>
- Arndt, S. (2015). Young children's education and identity: A response to the European refugee crisis. *Educational Philosophy and Theory*, 47(13-14), 1377-1378.
https://www.researchgate.net/profile/Sonja_Arndt/publication/284766696_Young_Children's_Education_and_Identity_A_response_to_the_European_refugee_crisis/links/58997e5892851c8bb6817df4/Young-Childrens-Education-and-Identity-A-response-to-the-European-refugee-crisis.pdf

- Aoki, H. (2020). Comparative law and multicultural classes: a Japanese example. In *Comparative Law and Multicultural Legal Classes: Challenge or Opportunity?* (pp. 45-57). Springer, Cham.
- Atanasoska, T., & Iliev, D. (2010). Teacher preparation issues about intercultural education. *INTERCULTURAL EDUCATION PROCEEDINGS OF THE 2ND INTERNATIONAL SCIENTIFIC CONFERENCE* Osijek, 2010.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
https://www.ucg.ac.me/skladiste/blog_7764/objava_65812/fajlovi/GuideEPI2010_EN.pdf
- Bakhov, I. S. (2014). Dialogue of cultures in multicultural education. *World Applied Sciences Journal*, 29(1), 106-109.
https://www.researchgate.net/profile/Ivan_Bakhov/publication/286776393_Dialogue_of_Cultures_in_Multicultural_Education/links/566d9c3708ae430ab50000f6.pdf
- Baldwin, J. R., Faulkner, S. L., & Hecht, M. L. (2006). A moving target: The illusive definition of culture. *Redefining culture: Perspectives across the disciplines*, 3- 26.
http://www.academia.edu/download/55918488/_John_R__Baldwin__Redefining_Culture_Perspectives_BookZZ_org__2_.pdf#page=28
- Ball, S.J., Maguire, M., Braun, A. and Hoskins, K. (2011). Policy actors: doing policy work in schools. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 32 (4), 625-639.
- Ball, S.J., Maguire, M. and Braun, A. (2012). *How schools do policy: policy enactments in secondary schools*. London: Routledge.
- Banks, J. A. (2015). *Cultural diversity and education: Foundations, curriculum, and teaching*. Routledge.
https://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=cDhACwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=James+Banks+intercultural+education&ots=yFsTez0QrF&sig=Ef-GNdfg_crjtDmGdvGMrYoilww&redir_esc=y#v=onepage&q=James%20Banks%20intercultural%20education&f=false
- Banks, J.A. (2009a). Knowledge Construction and the Education of Citizens in a Diverse Society. *Interkulturell Pedagogik*, September 23, 2009, Göteborg Convention Centre, Gothenburg, Sweden.
http://www.vgregion.se/upload/Kultur%20i%20v%C3%A4st/konst%20och%20ulturutveckling/mangkultur/ikp/090923_banks_paper.pdf.
- Banks, J.A. (2009b). Diversity and Citizenship Education in Multicultural Nations. *Multicultural Education Review*, 1(1), 1-28.
<http://journals.sfu.ca/mer/index.php/mer/article/download/1/1>.
- Banks, J.A. (2008). Diversity, Group Identity, and Citizenship Education in a Global Age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.

- Banks, J.A. (2006a). *Cultural Diversity and Education, Foundations, Curriculum, and Teaching*. Boston: Pearson Education.
- Banks, J.A. (2003). Teaching for Multicultural Literacy, Global Citizenship, and Social Justice. The 2003 Charles Fowler Colloquium on Innovation in Arts Education. University of Maryland, College Park.
<http://www.lib.umd.edu/binaries/content/assets/public/scpa/2003-banks.pdf>
- Banks, J. A., & Banks, C. A. M. (Eds.) (2002). *Handbook of research on multicultural Education*. 2nd Ed. San Francisco: Jossey-Bass.
- Banks, J.A. (2001). Citizenship Education and Diversity: Implications for Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 52(5), 5-16.
- Banks, J. A. (1993). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice. *Review of Research in Education*, Vol. 19, 3–49.
- Banks, J. (1989). Multicultural education: Characteristics and goals. In J. Banks & C. Banks (Eds.), *Multicultural education: Issues and perspectives*. Boston: Allyn and Bacon.
- Barrett, M. D., Huber, J., & Reynolds, C. (2014). *Developing intercultural competence through education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing.
<https://www.academia.edu/download/31096123/DICE.pdf>
- Bašić, M. (2015). Intercultural component of communication competence. *Magistra ladertina*, 9(1), 55-70.
https://bib.irb.hr/datoteka/775983.Interkulturalna_sastavnica_komunikacijske_kompetencije.pdf
- Batelaan, P. (2000). Preparing schools for multicultural learning society. *Intercultural Education* 11 (3) pp. 305-310.
- Bayles, P. (2009). Assessing the intercultural sensitivity of elementary teachers in bilingual schools in a Texas school district. Doctoral Dissertation, University of Minnesota, Minneapolis.
- Beacco, J. C., Byram, M., Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2016). *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Council of Europe.
- Bedeković, V. (2015). Interkulturalni pristup odgoju i obrazovanju pripadnika romske manjine. *Obrazovanje za interkulturalizam*, 5, 15-27.
- Bedeković, V. (2011). Interkulturalne kompetencije nastavnika (doktorski rad). Zagreb: Sveučilište u Zagrebu.
- Begić, A. (2017). INTERCULTURAL EDUCATION IN TEACHING MUSIC IN GENERAL EDUCATION SCHOOLS (Doctoral thesis). Osijek: University of Osijek
- Bennett, M. J. (2017). Developmental model of intercultural sensitivity. *The international encyclopedia of intercultural communication*, 1-10.

- https://www.researchgate.net/profile/Milton_Bennett2/publication/318430742_Developmental_Model_of_Intercultural_Sensitivity/links/5c49d6c6299bf12be3e05f91/Developmental-Model-of-Intercultural-Sensitivity.pdf
- Bennett, M. (2013). *Basic concepts of intercultural communication: Paradigms, principles, and practices*. Hachette UK.
- Bennett, M.J. (2009). Defining, measuring, and facilitating intercultural learning: a conceptual introduction to the Intercultural Education double supplement. *Intercultural Education*, 20(1–2), 1–13.
http://www.idrinstitute.org/allegati/IDRI_t_Pubblicazioni/7/FILE_Documento.pdf
- Bennett, J. & Bennett, M. (2004). Developing Intercultural Sensitivity: An Integrative Approach to Global and Domestic Diversity. In D. Landis, J.M. Bennett & M. J. Bennett (Eds.), *Handbook of Intercultural Training* (pp.147-165). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Bennett, M. J. (2004). Becoming interculturally competent. *Toward multiculturalism: A reader in multicultural education*, 2, 62-77.
https://www.academia.edu/download/60497338/Becoming_Interculturally_Compent_-_Bennett_200420190905-108865-khupoc.pdf
- Bennett, M. J. (1998). Intercultural communication: A current perspective. In: Bennett, M.J. (Ed.), *Basic concepts of intercultural communication: Selected readings*. Yarmouth, ME: Intercultural Press, (1-20).
http://www.mairstudents.info/intercultural_communication.pdf
- Berthoin-Anatal, A., Friedman, V. (2003). *Negotiating reality as an approach to intercultural competence* (No. SP III 2003-101). WZB Discussion Paper.
- Berns, M. (2019). World Englishes and communicative competence. *The handbook of world Englishes*, 674-685.
- Bognar, L. (2008). Interkulturalizam i civilno društvo. Stručni skup pedagoga u Dubrovniku.
<http://ladislavbognar.net/files/Interkulturalizam%20i%20civilno%20dru%C5%A1tvo.pdf>
- Boroch, R. (2016). A Formal Concept of Culture in the Classification of Alfred L. Kroeber and Clyde Kluckhohn. *Analecta*, 25(2).
<https://core.ac.uk/download/pdf/131211694.pdf>
- Borooh, V.K., Mangan, J. (2009). Multiculturalism Versus Assimilation: Attitudes Towards Immigrants in Western Countries. *International Journal of Economic Sciences and Applied Research*, 2(2), 33-50.
http://ijbesar.teiemt.gr/docs/volume2_issue2/multiculturalism.pdf
- Brčić, M. (2008). Kulturni pluralizam i pravednost u recepciji Willa Kymlicke. *Filozofska istraživanja*, 28(1), 49-61.
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=36477

- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
<https://www.cs.kent.ac.uk/people/staff/saf/share/great-missenden/reference-papers/brunerFolkPedagogy.pdf>
- Byram, M., & Wagner, M. (2018). Making a difference: Language teaching for intercultural and international dialogue. *Foreign Language Annals*, 51(1), 140-151.
- Byram, M. (2012). Intercultural competence. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*, 1-4.
- Byram, M., & Doyé, P. (2005). Intercultural competence and foreign language learning in the primary school. In *Teaching Modern Languages in the Primary School* (pp. 155-168). Routledge.
https://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=bGEAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA139&dq=intercultural+competence+michael+byram&ots=Eo3IBQZDa&sig=8HNslre3o11DDKe5ov_thmJTpK8&redir_esc=y#v=onepage&q=intercultural%20competence%20michael%20byram&f=false
- Byram, M., Gribkova, B., Starkey, H. (2002). *Developing the Intercultural Dimension in Language Teaching. A Practical Introduction for Teachers*. Strasbourg: Council of Europe. https://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Guide_dimintercult_EN.pdf.
- Byram, M., Nichols, A., & Stevens, D. (Eds.). (2001). *Developing intercultural competence in practice* (Vol. 1). Multilingual Matters.
https://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=OWG8V1XlhloC&oi=fnd&pg=PR7&dq=intercultural+competence&ots=eGXtasidxz&sig=vOkvMQOUrHBdaC8HEcjhLvF92OI&redir_esc=y#v=onepage&q=intercultural%20competence&f=false
- Cambridge Dictionary. <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/culture>
- Cesari, J. (2002). Global Multiculturalism: The Challenge of Heterogeneity. *Alternatives: Global, Local, Political*, 27(5), 5-19.
http://alt.sagepub.com/content/27/1_suppl/5.full.pdf+html.
- Chen, G. M. (2012). The Impact of New Media on Intercultural Communication in Global Context. *China Media Research*, 8(2), 1-10.
http://digitalcommons.uri.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1012&context=com_facpus.
- Chen, G. M., & Starosta, W. J. (1996). Intercultural communication competence: A synthesis. *Annals of the International Communication Association*, 19(1), 353-383.
- Cifrić, I. (2009). *Kultura i okoliš*. Zaporešić: Visoka škola za poslovanje i upravljanje "Baltazar Adam Krčelić"
- Chou, C.M. (2007). Multicultural Teacher Education: Toward a Culturally Responsible Pedagogy. *Essays in Education*, 21, 139-162.
<http://www.usca.edu/essays/vol212007/chourevised.pdf>.
- Crespi, F. (2006). *Sociologija kulture*. Zagreb: Politička kultura
- Coste, D., Moore, D., & Zarate, G. (2009). Plurilingual and pluricultural competence. *Strasbourg: Council of Europe*.

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.455.1692&rep=rep1&type=pdf>

- Council of Europe. European Cultural Convention. Преземено од:
<https://www.coe.int/en/web/conventions/full-list/-/conventions/treaty/018>
(08.10.2019).
- Cushner, K. (2007). The role of experience in the making of internationally-minded teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(1), 27-39.
- Čačić-Kumpes, J., Gregurović, S., Kumpes, J. (2012). Migracija, integracija i stavovi prema imigrantima u Hrvatskoj. *Revija za sociologiju*, 42(3), 305–336.
http://hrcak.srce.hr/index.php?show=toc&id_broj=8042.
- Čačić-Kumpes, J. (2004). Politike reguliranja kulturne i etničke raznolikosti: o pojmovima i njihovoj upotrebi, Zagreb, *Migracijske teme*, 20 (2-3),(143-159)
- Чекори кон интегрирано образование во образовниот систем на Република Македонија (2010). Скопје: МОН.
- Davidman, L., & Davidman, P. (1997). Teaching with a multicultural perspective: A practical guide. New York: Longman.
- Dantow, A., Hubbard, L., Mehan, H. (2002). Extending Educational Research Reform, From one School to Many. London, New York: Routledge falmer
- Deardoff, D. K. (2009). *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks. CA: Sage
- DeJaeghere, J. G., & Cao, Y. (2009). Developing US teachers' intercultural competence: Does professional development matter?. *International Journal of Intercultural Relations*, 33(5), 437-447.
- De Leo, J. (2010). *Reorienting Teacher Education to Address Sustainable Development: Guidelines and Tools: Education for Intercultural Understanding*. UNESCO Asia and Pacific Regional Bureau for Education.
- Demmert, W. G. (2011). What is culture-based education? Understanding pedagogy and curriculum. *Honoring our heritage: Culturally appropriate approaches to Indigenous education*, 1-9. <http://jan.ucc.nau.edu/~jar/HOH/Honoring.pdf#page=13>
- Дигитален речник на Македонскиот јазик. <http://www.makedonski.info/processtext>
- Dijkstra, S., Geuijen, K., Ruijter de, A. (2001). Multiculturalism and Social Integration in Europe. *International Political Science Review*, 22(1), 55-84.
<http://ips.sagepub.com/content/22/1/55>.
- Drandić, D. (2012). Interkulturalne kompetencije nastavnika i barijere u interkulturalnoj komunikaciji. In: Posavec, K. & Sablić, M. (Ed.). *Interkulturalna pedagogija: prema novim razvojjima znanosti o odgoju*, (83-92). Zagreb: Hrvatsko pedagogijsko društvo.

- Dufour, B., & Curtis, W. (Eds.). (2011). *Studying education: An introduction to the key disciplines in education studies*. McGraw-Hill Education (UK).
- Education for Global and Multicultural Citizenship. A Strategy for Victorian Government Schools 2009 – 2013 (2009). Melbourne: Student Learning Programs Division Office of Government School, Education Department of Education and Early Childhood Development Melbourne, State of Victoria.
<http://www.education.vic.gov.au/Documents/school/teachers/health/multicultedstrat.pdf>.
- Eliot, T. S. (2010). *Notes towards the Definition of Culture*. Faber & Faber.
- European Modular Programme for Intercultural Learning in Teacher Training and Continuing Professional Development (2006). <http://www.emil.ikk.lmu.de/english/Brochure-exercises-GB.pdf>
- Eurostat (2019). Eurostat new release, 114/2019 - 10 July 2019.
<https://ec.europa.eu/eurostat/documents/2995521/9967985/3-10072019-BP-EN.pdf/e152399b-cb9e-4a42-a155-c5de6dfe25d1>
- Fantini, A. E. (2009). Assessing intercultural competence. *The SAGE handbook of intercultural competence*, 456-476.
- Feinberg, W. (2012). The idea of a public education. *Review of Research in Education*, 36(1), 1-22.
- Fernández, A. D., & Blanco, M. G. The European Dimension in Education: a new strategy to an ancient theme.
http://www.academia.edu/download/41378203/OEGfE_Policy_Brief-2016.03.pdf
- Fishman, J. A., & García, O. (Eds.). (2010). *Handbook of language and ethnic identity* (Vol. 1). Oxford University Press, USA.
https://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=7oAUeUVtc58C&oi=fnd&pg=PR11&dq=ethnic+identity&ots=Q5tA4MnHQ3&sig=hq1SOiCEmu1XY1KgCBHu4bisM6Q&redir_esc=y#v=onepage&q=ethnic%20identity&f=false
- FJALOR I GJUHËS SË SOTME SHQIPE. <http://www.fjalori.shkenca.org/>.
- Giddens, A. (2005). *Modernity and Self-Identity: Self and Society in the Late Modern Age*. Cambridge: Polity Press
- Ginzberg, E. (2017). Seeking order in chaos: A definition of culture. *GSTF Journal of Law and Social Sciences (JLSS)*, 5(2).
<http://dl6.globalstf.org/index.php/jlss/article/view/1788>
- Gliem, J., & Gliem, R. (2003). Calculating, Interpreting, and Reporting Cronbach's Alpha Reliability Coefficient for Likert-Type Scales.
<https://scholarworks.iupui.edu/bitstream/handle/1805/344/Gliem%20&%20..?sequence=1>
- Goldstein, S. B. (1997). The power of stereotypes: A labeling exercise. *Teaching of Psychology*, 24(4), 256-258.

- Grant, C. A., & Sleeter, C. E. (2011). *Doing multicultural education for achievement and equity*. Routledge.
- Gregersen-Hermans, J. (2017). Intercultural competence development in higher education. *Intercultural Competence in Higher Education, International Approaches, Assessment and Applications*.
https://www.researchgate.net/profile/Jeanine_Gregersen-Hermans/publication/313388295_Intercultural_Competence_Development_in_Higher_Education/links/5af2e15ea6fdcc0c03050409/Intercultural-Competence-Development-in-Higher-Education.pdf
- Gressgård, R. (2010). *Multicultural dialogue: Dilemmas, paradoxes, conflicts*. Berghahn Books.
- Grossman, D. L., & Yuen, C. Y. (2006). Beyond the Rhetoric: A Study of the Intercultural Sensitivity of Hong Kong Secondary School Teachers. *Pacific-Asian Education Journal*, 18(1).
- Gobbo, F. (2000). Religious multiculturalism and intercultural education: Reflections on the educational experiences at the Waldensian Collegio della Santa Trinità in Torre Pellice (Italy), *Intercultural Education*, 11:3, 289-303, DOI: 10.1080/14675980020002448
- Gorski, P. C. (1999). A brief history of multicultural education. http://www.edchange.org/multicultural/papers/edchange_history.html
- Gudykunst, W. B. (Ed.). (2005). *Theorizing about intercultural communication*. Sage.
https://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=E12VSljBmvAC&oi=fnd&pg=PR7&dq=Gudykunst+and+Kim&ots=FxXJMHAY-e&sig=LsGDtNUcGLXrwNrJDIXerz14Dk&redir_esc=y#v=onepage&q=Gudykunst%20and%20Kim&f=false
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Gundara, J. S. & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. *Intercultural Education* 19 (6), pp. 463-468
- Hall, E. T., & Hall, M. R. (2001). Key concepts: Underlying structures of culture. *International HRM: Managing diversity in the workplace*, 24-40.
<http://www.csun.edu/~sm60012/Intercultural/Key%20Concepts%20-%20Hall%20and%20Hall%20-%201.pdf>
- Hall, S., & Du Gay, P. (Eds.). (2006). *Questions of cultural identity* (pp. pp-273). Crane Resource Centre.
- Halstead, J. M. (2003). Schooling and cultural maintenance for religious minorities in the liberal state. In Kevin McDonough & Walter Feinberg (eds.), *Citizenship and Education in Liberal-Democratic Societies: Teaching for Cosmopolitan Values and Collective Identities*. Oxford University Press. DOI: 10.1093/0199253668.003.0011
- Hammer, M. R. (2008). The Intercultural Development Inventory (IDI): An Approach for Assessing and Building intercultural Competence. In: M.A. Moodian, ed.

- Contemporary leadership and Intercultural Competence: Understanding and Utilizing Cultural Diversity to Build a Successful Organizations. Thousand Oaks, CA: Sage
- Hammer, M. R., Bennett, M. J., & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations*, 27, 421-443.
- Helgason, T., & Lässig, S. (Eds.). (2009). *Opening the Mind or Drawing Boundaries?: History Texts in Nordic Schools. E-BOOK* (Vol. 122). Vandenhoeck & Ruprecht.
- Hiller, G. G., & Wozniak, M. (2009.): Developing an intercultural competence programme at an international cross-border university. *Intercultural Education* 20 (S1-2), S113124).
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded 3rd Edition. N.-Y.: McGraw-Hill.*
<https://1lib.eu/book/1210231/26b2a9>
- Holliday, A. (2018). Designing a course in intercultural education. *Intercultural Communication Education*, 1(1), 4-11.
<https://repository.canterbury.ac.uk/download/2856a8f15cfabbc08142c63325e6edc96739d753c7d87304953cee2c40a28a24/984246/holliday%2018%20cule.pdf>
- Hollins, E. R. (2008). *Culture in school learning: revealing the deep meaning*. New York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- Hyder, Z. J. (2015). *Intercultural Competence: The Intersection of Intercultural Sensitivity and Self-Authorship*. University of Tennessee Honors Thesis Projects.
http://trace.tennessee.edu/utk_chanhonoproj/1869
- Huang, L. (2017). Co-curricular activity-based intercultural competence development: students' outcome of internationalisation at universities. *Innovations in Education and Teaching International*, 54(3), 184-193.
http://www.academia.edu/download/52940545/2017_543_final_Lihe_HuangCo-curricular_Activity-based_Intercultural_Competence_Development.pdf
- Huber, J. (2012). *Intercultural competence for all: preparation for living in a heterogeneous world* (Vol. 2). Council of Europe.
- Jackson, R. (2013). *Rethinking religious education and plurality: Issues in diversity and pedagogy*. Routledge.
- Јаначковска, С.Е. (2011). ЗАЈАКНУВАЊЕ НА УЛОГАТА И КАПАЦИТЕТИТЕ НА ПРОФЕСИОНАЛЦИТЕ ОД СОЦИЈАЛНИТЕ СЛУЖИ И ОБРАЗОВАНИЕТО ЗА РАБОТА СО ДЕЦА ВО МУЛТИ-ЕТНИЧКА И МУЛТИ-КУЛТУРНА СРЕДИНА. (Магистерски труд). Скопје: УКИМ
- Janku, M. (2017). The teacher, as a cultural mediator between two languages. *Austrian Journal of Humanities and Social Sciences*, (1-2).
<https://cyberleninka.ru/article/n/17009335>
- James, K. (2005). International education: The concept, and its relationship to intercultural education. *Journal of research in international education*, 4(3), 313-332.

- Jensen, L. A., Arnett, J. J., & McKenzie, J. (2011). Globalization and cultural identity. In *Handbook of identity theory and research* (pp. 285-301). Springer, New York, NY.
- Jevtić, B. (2012). Jačanje socijalnih kompetencija unutar interkulturalnih vršnjačkih grupa. *Pedagogijska istraživanja*. 9(1/2), 103-113. <http://hrcak.srce.hr/113441>
- Joshee, R. (2009). Multicultural education policy in Canada: Competing ideologies, interconnected discourses. In *The Routledge international companion to multicultural education* (pp. 116-128). Routledge.
https://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=sK2TAgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA96&ots=kwlVhCq8IU&sig=CQJmSg--Gfk_MOXFoZ5rbiqv4Vk&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Јованова-Митковска, С. (2013). Методологија на педагошкото истражување со статистика. Штип: Универзитет "Гоце Делчев" Штип
- Joseph, D. (2012). Internationalising the curriculum: building intercultural understandings through music. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 9(1), 8.
- Канцеларија на УНИЦЕФ (2009). *Мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието*, Скопје,
http://www.unicef.org/tfymacedonia/New_MKVersionsm2.pdf
- Kecskes, I. (2015). Intracultural communication and intercultural communication: Are they different?. *International Review of Pragmatics*, 7(2), 171-194.
http://www.academia.edu/download/38645443/Intracultural_and_intercultural_proofs.pdf
- Kibe, T. (2016). *The 'multicultural coexistence' discourse in crisis? Public discourse on immigrant integration in the gap society* (pp. 250-265). London: Routledge.
https://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=KCwIDwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA250&ots=6ITz3n0cg_&sig=wDaKwppnJ35xxmeOfQtJXp6h-CY&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false
- Kim, Y. Y. (1991). Intercultural communication competence. In: Toomey, T., Korzenny, F. (Eds.) *Cross-cultural interpersonal communication*. Newberry Park, CA: Sage, pp. 259-275.
- Коцева, Д. (2017). РЕЛИГИСКОТО ОБРАЗОВАНИЕ ВО МУЛТИЕТНИЧКИТЕ ОПШТЕСТВА СО ОСВРТ НА МАКЕДОНСКОТО ОПШТЕСТВО. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“.
- Косева, D., & Petrovski, V. (2015). Проблеми и дилеми за воведување на религиско образование во образовниот систем на Република Македонија. *Зборник на трудови: Научно - стручна трибина „Компетенциите и професионалниот развој на учителот во 21 век“*. pp. 137-141. ISSN 978-608-244-245-7
- Krsteska-Papic, B., Bilal, S., Emin, O., Spaseva, S.M., Ackovska-Leshkovska, E., & Stojkovski, S. (2015). CONCEPT FOR INTERCULTURAL EDUCATION. Skopje: Ministry of education and science of Republic of Macedonia

- Kymlicka, W. (2012). Multiculturalism: Success, Failure, and the Future. Migration Policy Institute. http://www.upf.edu/dcpis/_pdf/20112012/forum/kymlicka.pdf.
- Kun, P. (2015). European Identity between Ethnic and Civic Identities. *Journal of Identity and Migration Studies*, 9(2), 2-17.
http://www.academia.edu/download/39268119/KUN_Paul_European_Identity_between_Ethnic_and_Civic_Identities.doc
- Kuramoto, M., Koide, T., Yoshida, T., & Ogawa, E. (2017). Raising multicultural children in Japan: A mixed methods examination of parent-child-society dynamics. *Journal of Intercultural Communication Research*, 46(4), 360-384.
http://www.academia.edu/download/56057630/Raising_Multicultural_Children_in_Japan_A_Mixed_Methods_Examination_of_Parent_Child_Society_Dynamics.pdf
- LAVANCHY, A. (2011). INTERCULTURALITY AT STAKE ANNE LAVANCHY, ANAHY GAJARDO AND FRED DERVIN1. *Politics of Interculturality*, 1.
- Leutviler, B., Petrović, D. S., Mantel, K., & Zlatković, B. (2018).
<https://scindeksclanci.ceon.rs/data/pdf/2466-3905/2018/2466-39051801107L.pdf>
- Li, Y., & Dervin, F. (2018). Interculturality in a Different Light: Modesty towards democracy in education?. *Intercultural Communication Education*.
https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/299097/28_Article_Text_118_5_10_20180514.pdf?sequence=1
- Liu, S. (2012). Rethinking intercultural competence: Global and local nexus, *Journal of Multicultural Discourses*, DOI:10.1080/17447143.2012.693085
- Lysgård, H. K. (2013). The definition of culture in culture-based urban development strategies: antagonisms in the construction of a culture-based development discourse. *International Journal of Cultural Policy*, 19(2), 182-200.
<https://doi.org/10.1080/10286632.2011.647005>
- Lunneblad, J., & Johansson, T. (2012). Learning from each other? Multicultural pedagogy, parental education and governance. *Race Ethnicity and Education*, 15(5), 705-723.
- Magos, K. (2007). The contribution of action-research to training teachers in intercultural education: A research in the field of Greek minority education. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1102-1112.
- Mahon, J. (2006). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural education*, 17(4), 391-405.
- Marsh, C. J. (2009). *Key concepts for understanding curriculum*. Routledge.
- Marshall, C. (1989). *Culture and education policy in the American states*. The Falmer Press, Taylor and Francis, Inc., 1900 Frost Road, Suite 101, Bristol, PA 19007..
- Martin, J. N., & Nakayama, T. K. (2013). *Intercultural communication in contexts*. New York, NY: McGraw-Hill.

- Macura Milovanović, S., Gera, I., Kovačević, M. (2010). *Mapping policies and practices for the preparation of teachers for inclusive education in context of social and cultural diversity – Serbia country report*. European Training Foundation.
- Mangum, M., & Block, R. (2018). Social identity theory and public opinion towards immigration. *Social Sciences*, 7(3), 41. <https://www.mdpi.com/2076-0760/7/3/41/pdf>
- Medina-Lopez-Portillo, A. (2004, Fall). Intercultural learning assessment: The link between program duration and the development of intercultural sensitivity. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 10, 179-199.
- Merriam-Webster since 1828. <https://www.merriam-webster.com/dictionary/competence>
- Miljak, A. (2005). Sukonstrukcija kurikuluma i teorije (ranog odgoja) obrazovanja. *Pedagoška istraživanja*, 2 (2), 235-250.
- Мирасчиева, С. (2013). Интеркултурна комуникација (pp. 82-151). In Петровски, В., & Мирасчиева, С. (2013). Мултикултурализам и интеркултурна комуникација. Штип: Универзитет "Гоце Делчев" Штип.
- Mironenko, I. A., & Sorokin, P. S. (2018). Seeking for the Definition of "Culture": Current Concerns and their Implications. A Comment on Gustav Jahoda's Article "Critical Reflections on some Recent Definitions of "Culture"". *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52(2), 331-340.
- Министерство за труд и социјална политика.
<http://www.mtsp.gov.mk/content/pdf/strategii/Strategija%20za%20Romite%20v%20RM%202014-2020.pdf>
- Mlinarević, V. (2002). Učitelj i odrednice uspješnog poučavanja, *Časopis za teoriju i praksu odgoja i obrazovanja, Život i škola*, br.7/2002., Sveučilište J.J.Strossmayera u Osijeku, Pedagoški fakultet i Visoka učiteljska škola, 140-147.
- Mlinarevic, V., Peko, A. Vujnovic, M. (2003). Suradnickim ucenjem prema zajednici ucenja, *Zbornik radova Sabora pedagoga Hrvatske, Odgoj, obrazovanje i pedagogija u razvitku hrvatskog društva, Hrvatski pedagoško-književni zbor*, Zagreb, 289-294.
- Murray-Garcia, J., & Tervalon, M. (2017). Rethinking intercultural competence: Cultural humility in internationalising higher education. In *Intercultural competence in higher education: International approaches, assessment and application* (pp. 19-31). Taylor and Francis.
- Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015 година (2006). Скопје: МОН. <http://fvm.ukim.edu.mk/documents/Nacionalna-programa-za-razvoj-na-obrazovaniето-vo-Republika-Makedonija-2005-2015.pdf>.
- Ninčević, M. (2009). Interkulturalizam u odgoju i obrazovanju: Drugi kao polazište. *Nova prisutnost: časopis za intelektualna i duhovna pitanja*, 7(1), 59-83. <https://hrcak.srce.hr/file/60935>

- Oda, S., Inoue, M., & Yamazaki, A. K. (2017, November). Assessment of Global Competency for Engineering Students in a Multicultural and Multidisciplinary Project Based Learning Course. In *The 7th World Engineering Education Forum (WEEF)*, Kuala Lumpur, Malaysia.
https://www.researchgate.net/profile/Sayoko_Oda2/publication/327820491_Assessment_of_Global_Competency_for_Engineering_Students_in_a_Multicultural_and_Multidisciplinary_Project_Based_Learning_Course/links/5d0056784585157d15a42b4d/Assessment-of-Global-Competency-for-Engineering-Students-in-a-Multicultural-and-Multidisciplinary-Project-Based-Learning-Course.pdf
- Oksana, P. (2019). Principles of Forming Intercultural Education in the European Regulations and Agreements. *International Academy Journal Web of Scholar*, (10 (40)), 54-58.
<https://rsglobal.pl/index.php/wos/article/download/533/520>
- Olson, C. L., & Kroeger, K. R. (2001). Global competency and intercultural sensitivity. *Journal of Studies in International Education*, 5(2), 116-137.
- Pappamihel*, N. E. (2004). Hugs and smiles: Demonstrating caring in a multicultural early childhood classroom. *Early Child Development and Care*, 174(6), 539-548.
- Papenkort, U. (2014). Kompetenz. Konzeptionelle Klärung eines neuen Leitbegriffs. *Pedagogijska istraživanja*, 11 (1), 27 – 43.
- Penbek, Ş., Şahin, D. Y., & Cerit, A. G. (2012). Intercultural communication competence: A study about the intercultural sensitivity of university students based on their education and international experiences. *International Journal of Logistics Systems and Management*, 11(2), 232.
- Perotti, A. (1994). *The case for intercultural education*. Manhattan Publishing Company.
- Perry, L.B. & Southwell, L. (2011). Developing Intercultural understanding and skills: models and approaches; *Intercultural Education*, 22:6. pp. 453-466.
- Петровска, С. (2010). УЧИЛИШНА ПЕДАГОГИЈА И УЧИЛИШНА ОРГАНИЗАЦИЈА. Штип: Универзитет “Гоце Делчев” – Штип
- Petrovska & Stavreva Veselinovska (2007). *Cooperative learning in heterogeneous groups - A model for establishing class cohesion and school success improvement*. Conference Proceedings - 10 international conference - Educational research and school practice, Role of education in reduction of poverty effects on children in transitional countries, Belgrade,10. ISSN 978-86-7447-076-3. <https://eprints.ugd.edu.mk/3230/1/Belgrad.pdf>
- Phillips, A. (2007). *Multiculturalism without culture* (Vol. 8). Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Phinney, J. S., & Ong, A. D. (2007). Conceptualization and measurement of ethnic identity: Current status and future directions. *Journal of Counseling Psychology*, 54(3), 271.
http://www.academia.edu/download/56736131/Ethnic_identity_measurement.pdf
- Previšić, V. (2010). Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumске perspektive. *Pedagogijska istraživanja*, 7 (2), 165-176.

- Previšić, V. (2004). Interkulturalni stavovi hrvatskih srednjoškolaca. *Pedagogijska istraživanja*, 1 (1), 23-24.
- Previšić, V. (1999). Učitelj - interkulturalni medijator. In: Rosić, V.(Ed.), *Nastavnik - čimbenik kvalitete u odgoju i obrazovanju*, (78-84). Rijeka: Filozofski fakultet u Rijeci.
- Previšić, V. (1994). Multi – i interkulturalizam kao odgojni pluralizam. In: Matijević, M., Pranjic, M., Previšić, V. (Ed.), *Pluralizam u odgoju i školstvu*, (19-21). Zagreb: Katehetski salezijanski centar.
- Програма за рано учење и развој (2014). Службен весник на РМ, бр. 46.
- Piršl, E. (2012). Interkulturalna kompetencija i/ili kulturna inteligencija?. In: Hrvatić, N. i Klapan, A. (Ur.), *Pedagogija i kultura: teorijsko-metodološka određenja pedagogijske znanosti*, (333-342). Zagreb: Hrvatsko pedagoško društvo.
- Piršl, E. (2001). Komparativna analiza nastavnih programa i stavova učitelja u interkulturalizmu (Doktorska disertacija). Zagreb: Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu
- Porcher, L. (1981). *The Education of the Children of Migrant Workers in Europe: Interculturalism and Teacher Training*.
- Portera, A. (2020). Has multiculturalism failed? Let's start the era of interculturalism for facing diversities issues. *Intercultural Education*, 1-17.
- Portera, A. (2010). Intercultural and multicultural education: Epistemological and semantic aspects. In *Intercultural and multicultural education* (pp. 26-44). Routledge.
https://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/31245660/Wu_chapter_15.pdf?AWSAccessKeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1538700328&Signature=XZmgVT%2F95KWL9Zcuixehf%2B44wtk%3D&responsecontentdisposition=inline%3B%20filename%3DCultural_Transformation_of_Educational_D.pdf
- Portera, A. (2008). Intercultural Education in Europe: Epistemological and Semantic Aspects. *Intercultural Education*, 19(6), 481–491. doi:10.1080/14675980802568277.
https://www.academia.edu/download/52161722/portera_multic-interc-ed._IEJourn9-08.pdf
- Portera, A. (2011). Intercultural and Multicultural Education: Epistemological and Semantic Aspects. In C. A. Grant & A. Portera (Eds.), *Intercultural and Multicultural Education: Enhancing Global Interconnectedness* (pp.12–30). New York, London: Routledge
- Polat, S., & Ogay Barka, T. (2014). Preservice teachers' intercultural competence: A comparative study of teachers in Switzerland and Turkey. *Eurasian Journal of Educational Research*, 54, 19-38.
- Poletti, F. (1992). L'educazione interculturale: una nuova frontiera per la pedagogia. *Fulvio Poletti (a cura di), L'educazione interculturale, La Nuova Italia*.

- Qin, M. M. S. O. D. (2004). *Globalization: Culture and education in the new millennium*. University of California Press.
<https://www.ucpress.edu/ebook.php?isbn=9780520930964>
- Race, R. (2015). *Multiculturalism and education*. Bloomsbury Publishing.
- Rathje, S. (2009). The definition of culture: An application-oriented overhaul. *Interculture Journal*, 35. https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/45541/ssoar-interculturej-2009-8-rathje-The_definition_of_culture_an.pdf?sequence=1
- Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning (2006). *Official Journal of the European Union*, 394(10),13. <http://eur-lex.europa.eu/legalcontent/EN/TXT/?uri=celex:32006H0962>.
- Rehman, S. N. (1993). The Role of Media in Cross-Cultural Communication. 4th *International Conference on Cross-Cultural Communication*. San Antonio: Texas.
- Resman, M. (2006). Oblikovanje interkulture šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika*, (57), 202-217.
- Rice, J. K. (2003). Teacher quality: Understanding the effectiveness of teacher attributes. Economic Policy Institute, 1660 L Street, NW, Suite 1200, Washington, DC 20035.
- Rissanen, I., Kuusisto, E., Kuusisto, A. (2016). Developing teachers' intercultural sensitivity: Case study on a pilot course in Finnish teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 59, 421-443.
- Ritter, L. L. (2019). Opportunities for teacher empowerment. *Foreign Language Annals*, 52(1), 5. <https://doi.org/10.1111/flan.12374>
- Roell, C. (2010). Intercultural Training with Films. In *English Teaching Forum* (Vol. 48, No. 2, pp. 2-15). US Department of State. Bureau of Educational and Cultural Affairs, Office of English Language Programs, SA-5, 2200 C Street NW 4th Floor, Washington, DC 20037.
- Rosenberg, M. (2017). The self-concept: Social product and social force. In *Social psychology* (pp. 593-624). Routledge.
- Ruben, B. D. (1989). The study of cross-cultural competence: Traditions and contemporary issues. *International Journal of Intercultural Relations*, 13, 229-240.
- Russell, T. (2019). Are Teacher Education Practices Really Changing?—An Editor's Farewell.
- Samovar, L. A., Porter, R. E., McDaniel, E. R., & Roy, C. S. (2017). *Communication between cultures*. Nelson Education.
- Salisbury, M., Paulsen, M., & Pascarella, E. (2011). Why do All the Study Abroad Students Look Alike? Applying an Integrated Student Choice Model to Explore Differences in the Factors that Influence White and Minority Students Intent to Study Abroad, *Research in Higher Education*, vol. 52, broj 2, str. 123. - 150.
<http://eric.ed.gov/?id=EJ911802>

- Sablić, M. (2014). *Interkulturalizam u nastavi*. Zagreb: Naklada Ljevak.
- Sablic, M. (2004). Socijalna distanca srednjoškolaca istočne Slavonije prema pojedincima različitih nacionalnih skupina, *Napredak* br. 1., 2005., 27-37.
- Santos, M., Araújo e Sá, M. H., & Simões, A. R. (2014). Intercultural education in primary school: A collaborative project. *Language and Intercultural Communication*, 14(1), 140-150.
- Saville-Troike, M., & Barto, K. (2016). *Introducing second language acquisition*. Cambridge University Press.
https://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=99dsDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PR7&dq=Muriel+Saville-Troike+&ots=msmS7pJ07Q&sig=TB1JCa-v36eNZouXK-1AKYVriSI&redir_esc=y#v=onepage&q=Muriel%20Saville-Troike&f=false
- Schratz, M. (2004). What is a „European Teacher“?. A discussion paper. *European Network on Teacher Education Policies*. (<http://www.see-educoop.net/education>)
- Schwartz, S. J., Luyckx, K., & Vignoles, V. L. (Eds.). (2011). *Handbook of identity theory and research*. Springer Science & Business Media.
- Seiger, F. K. (2019). 'Mixed' Japanese-Filipino identities under Japanese multiculturalism. *Social Identities*, 25(3), 392-407.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13504630.2018.1499225>
- Сеопфатната стратегија за образованието за 2016-2020 и Акцискиот план.
<http://mon.gov.mk/images/PRVA-Rabotna-Verzija-na-Strategija-za-obrazovanie-MK.pdf>.
- Sindic, D. (2011). Psychological citizenship and national identity. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 21(3), 202-214.
http://www.academia.edu/download/43822786/Psychological_citizenship_and_national_i20160317-1939-1husl5o.pdf
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (2007). *Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender*. Hoboken, NJ: Wiles.
- Smyth, E., Lyons, M., & Darmody, M. (2013). *Religious education in a multicultural Europe: Children, parents and schools*. Palgrave MacMillan.
- Spajić-Vrkaš, V., Kukoč, M., Bašić, S. (2001). *Interdisciplinarni rječnik*. Zagreb:Hrvatsko povjerenstvo za UNESCO
- Spencer-Oatey, H., & Franklin, P. (2012). What is culture. *A compilation of quotations. GlobalPAD Core Concepts*, 1-22.
<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.401.3386&rep=rep1&type=pdf>
- STATE STATISTICAL OFFICE (2005). *Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Macedonia, 2002*.
http://www.stat.gov.mk/PrikaziPoslednaPublikacija_en.aspx?id=54
<http://www.stat.gov.mk/Publikacii/knigaXIII.pdf>.

- STATE STATISTICAL OFFICE (2005). Census of Population, Households and Dwellings in the Republic of Macedonia, 2002. <http://www.stat.gov.mk/Publikacii/knigaX.pdf>.
- Stein, S. J. (2004). *The culture of education policy*. Teachers College Press.
https://books.google.mk/books?hl=en&lr=&id=aVngaMC5ugsC&oi=fnd&pg=PR7&dq=culture+and+education&ots=SiBH39_hhH&sig=zeTV1Xk8amR-HNKNJxKSP6CesuM&redir_esc=y#v=onepage&q=culture%20and%20education&f=false
- Stier, J. (2009). Internationalisation, intercultural communication and intercultural competence. *Journal of intercultural communication*, (11).
<https://immi.se/intercultural/nr11/stier.pdf>
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools: Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham [England]: Open University Press.
- Straub, J. (2007). Intercultural communication and competence handbook: basic terms—theories—fields of application. *Metzler, Stuttgart*.
- Straub, J., Straub, J., Weidemann, A., & Weidemann, D. (2007). *Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz*. Stuttgart, Germany: JB Metzler.
- Стратегија за развој на концептот за едно општество и интеркултурализмот.
<https://www.nvosorobotka.gov.mk/sites/default/files/%D0%9D%D0%B0%D1%86%D1%80%D1%82%20%D1%81%D1%82%D1%80%D0%B0%D1%82%D0%B5%D0%B3%D0%B8%D1%98%D0%B0%20%D0%95%D0%B4%D0%BD%D0%BE%20%D0%9E%D0%BF%D1%88%D1%82%D0%B5%D1%81%D1%82%D0%B2%D0%BE-%D0%BC%D0%B0%D0%BA.pdf>
- Сеопфатната стратегија за образованието 2018-2025.
https://www.na.org.mk/tl_files/docs/eplu/2018/eksperti/2/Strategija_za_ obrazovanie2018-2025_-finalna_verzija.pdf
- Šulentić Begić, J. (2013). Razvoj kompetencija studenata za poučavanje glazbe na učiteljskom studiju. Doktorska disertacija. Zagreb: Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet.
- Tamam, E., & Krauss, S. E. (2017). Ethnic-related diversity engagement differences in intercultural sensitivity among Malaysian undergraduate students. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(2), 137-150.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/02673843.2014.881295>
- Taylor, E. W. (1994). Intercultural competency: A transformative learning process. *Adult education quarterly*, 44(3), 154-174.
- Tsuneyoshi, R. (2019). Discussing the “multicultural” in Japanese society. In *Education in Japan* (pp. 177-195). Springer, Singapore.
- The religious landscape in Europe (2017). <http://www.europe-infos.eu/the-religious-landscape-in-europe>

- The White Paper on Intercultural Dialogue (2008).
https://www.coe.int/t/dg4/intercultural/source/white%20paper_final_revised_en.pdf
- Tormey, R. (2005). Intercultural Education in the Primary School. Guidelines for Schools. *National Council For Curriculum and Assessment (NCCA). Dublin.*
- Trede, F., Bowles, W., & Bridges, D. (2013). Developing intercultural competence and global citizenship through international experiences: Academics' perceptions. *Intercultural Education, 24*(5), 442-455.
- Yang, P. (2018). Developing TESOL teacher intercultural identity: An intercultural communication competence approach. *TESOL Journal, 9*(3), 525-541.
- UNESCO (2001). Universal declaration on cultural diversity. Paris: UNESCO
- UNESCO (2006). *Guidelines on Intercultural Education*, Education Sector, UNESCO, Paris.
<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878e.pdf>.
- Устав на Република Македонија.
<https://www.sobranie.mk/content/Odluki%20USTAV/UstavSRSM.pdf>
- Училиште по мерка на детето. <http://www.umd.gov.mk/istrazuvanje.aspx>
- Wang, W., Zhou, M. (2016). Validation of the short form of the intercultural sensitivity scale (ISS-15). *International Journal of Intercultural Relations, 55*, 1-7.
- Wasserman, R. (2018). *Exotic Nations: Literature and Cultural Identity in the United States and Brazil, 1830–1930*. Cornell University Press.
- Walton, J., & Webster, J. P. (2019). Ethnography and multicultural/intercultural education: uncovering the unforeseen complexities, practices and unintended outcomes.
<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17457823.2019.1584861>
- Wilson, H. F. (2014). The possibilities of tolerance: intercultural dialogue in a multicultural Europe. *Environment and Planning D: Society and Space, 32*(5), 852-868.
<https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1068/d13063p?id=d13063p>
- Williams, T. R. (2005). Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity. *Journal of studies in international education, 9*(4), 356-371.
- Wiseman, R. L., Hammer, M. R., & Nishida, H. (1989). Predictors of intercultural communication competence. *International Journal of Intercultural Relations, 13*(3) pp. 349-369 (<http://www.sciencedirect.com>)
- Wiseman, R. L. (2002). Intercultural Communication Competence, Ed. William B. Gudykunst and Bella Mody, Handbook of International and Intercultural Communication.
- Wright, A. (2015). Religious education and critical realism: Knowledge, reality and religious literacy. Routledge.

Yuen, C. Y. M. (2010). Dimensions of diversity: Challenges to secondary school teachers with implications for intercultural teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 26, 732–741.

Zapata-Barrero, R. (2015). Interculturalism: Main hypothesis, theories and strands. In *Interculturalism in cities*. Edward Elgar Publishing.
https://www.researchgate.net/profile/Ricard_ZapataBarrero/publication/298519496_Interculturalism_Main_hypothesis_theories_and_strands/links/5731d0df08ae08415e6b9041.pdf

Закон за заштита на децата (2013). Службен весник на РМ, бр. 23.

Закон за средното образование (2002) (пречистен текст). Службен весник на РМ, бр. 52.

Zimmermann, K. A. (2015). What is culture? Definition of culture. *Live Science Contributor*.

Zrilić, S. (2018). Razlikovni kurikulum kao pretpostavka uspješne inkluzije. *Magistra ladertina*, 13(1), 161-180. <https://hrcak.srce.hr/file/317954>

ДОДАТОК

Прилог 1. Табели

Табела 1. Разликите меѓу педагогијата за имигранти и интеркултурната педагогија.....	26
Табела 2. Редовни основни училишта според јазикот на кој се изведува наставата, 2019/2020	108
Табела 3. Пример на ајтеми за скалите на Анкетниот прашалник	135
Табела 4. Пример на ајтеми за Развојниот Модел на Интеркултурната Компетенција (РМИО/DMIS).....	137
Табела 5. Пример на ајтеми за Глобалната компетенција	137
Табела 6. Структура на испитаниците според културната структура на училиштето	141
Табела 7. Структура на испитаниците според полот	142
Табела 8. Структура на испитаниците според работното искуство.....	142
Табела 9. Структура на испитаниците според степенот на образование	142
Табела 10. Структура на испитаниците според претходното интеркултурно образование	143
Табела 11. Дескриптивните параметри на одредувањето на поимот интеркултура.....	155
Табела 12. Одредување на поимот интеркултура и структура на училиштето.....	157
Табела 13. Одредување на поимот интеркултура и пол.....	159
Табела 14. Одредување на поимот интеркултура и работно искуство	160
Табела 15. Одредување на поимот интеркултура и степенот на образование	161
Табела 16. Пост хок тест 1 – Повеќекратни споредби според степенот на образование	163
Табела 17. Одредување на поимот интеркултура и претходното интеркултурно образование	164
Табела 18. Пост хок тест 2 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование.....	166
Табела 19. Дескриптивните параметри на познавањето на целта на интеркултурното образование.....	168
Табела 20. Целите на интеркултурното образование и структура на училиштето	171
Табела 21. Целите на интеркултурното образование и полот	173
Табела 22. Целите на интеркултурното образование и работното искуство	174
Табела 23. Целите на интеркултурното образование и степенот на образование	176
Табела 24. Пост хок тест 3 – Повеќекратни споредби според степенот на образование	178
Табела 25. Целите на интеркултурното образование и претходното интеркултурно образование	180
Табела 26. пост-хок тест 4 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование.....	181
Табела 27. Дескриптивните параметри на знаењата за вредностите што ги промовира интеркултурното образование	183
Табела 28. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и структурата на училиштето.....	185
Табела 29. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и полот	186
Табела 30. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и работното искуство	187
Табела 31. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и степенот на образование.....	188

Табела 32. Пост-хок тест 5 – Повеќекратни споредби според степенот на образование.....	189
Табела 33. Вредностите кои ги промовира интеркултурното образование и претходното интеркултурно образование.....	191
Табела 34. Пост-хок тест 6 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование.....	192
Табела 35. Дескриптивните параметри на потребните интеркултурни компетенции за работа во мултикултурна училишница	193
Табела 36. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и структурата на училиштето.....	196
Табела 37. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и полот	198
Табела 38. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и работното искуство..	200
Табела 39. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и степенот на образование.....	202
Табела 40. Пост-хок тест 7 – Повеќекратни споредби според степенот на образование.....	203
Табела 41. Потребните интеркултурни компетенции на наставниците и претходното интеркултурно образование.....	204
Табела 42. Пост-хок Тест 8 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование.....	206
Табела 43. Дескриптивните параметри на развојот на компетенциите кај учениците	208
Табела 44. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и структурата на училиштето	211
Табела 45. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и полот.....	212
Табела 46. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и работното искуство	213
Табела 47. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и степенот на образованието	215
Табела 48. Пост-хок тест 9 – Повеќекратни споредби според степенот на образование.....	216
Табела 49. Влијанието на интеркултурното образование во развојот на интеркултурните компетенции кај учениците и претходното интеркултурно образование	218
Табела 50. Пост-хок тест 10 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование.....	219
Табела 51. Дескриптивните параметри на спроведувањето на интеркултурата во основното училиште	220
Табела 52. Спроведувањето на интеркултурата и структура на училиштето.....	222
Табела 53. Спроведувањето на интеркултурата и полот	223
Табела 54. Спроведувањето на интеркултурата и работното искуство.....	224
Табела 55. Спроведувањето на интеркултурата и степенот на образованието	225
Табела 56. Пост-хок тест 11 – Повеќекратни споредби според степенот на образование.....	226
Табела 57. Спроведувањето на интеркултурата и претходното интеркултурно образование ..	227
Табела 58. Пост-хок тест 12 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование.....	227
Табела 59. Дескриптивните параметри на активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците	229

Табела 60. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и структурата на училиштето	231
Табела 61. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и полот	232
Табела 62. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и работното искуство.....	233
Табела 63. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и степенот на образованието	234
Табела 64. Пост Хок Тест 13 – Повеќекратни споредби според степенот на образование	235
Табела 65. Активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците и претходното интеркултурно образование	236
Табела 66. Пост Хок Тест 14 – Повеќекратни споредби според претходното интеркултурно образование.....	237
Табела 67. Дескриптивните параметри на стадиумот на етноцентризам	240
Табела 68. Ниво на етноцентризам	241
Табела 69. Нивото на етноцентризам и структурата на училиштето	244
Табела 70. Нивото на етноцентризам и полот	246
Табела 71. Нивото на етноцентризам и работно искуство	247
Табела 72. Нивото на етноцентризам и степенот на образованието	248
Табела 73. Нивото на етноцентризам и претходното интеркултурно образование	249
Табела 74. Дескриптивните параметри на стадиумот на етнорелативизам.....	252
Табела 75. Ниво на етнорелативизам.....	253
Табела 76. Нивото на етнорелативизам и структурата на училиштето.....	256
Табела 77. Нивото на етнорелативизам и пол	257
Табела 78. Нивото на етнорелативизам и работно искуство.....	258
Табела 79. Нивото на етнорелативизам и степенот на образованието.....	260
Табела 80. Нивото на етнорелативизам и претходното интеркултурно образование	261
Табела 81. Дескриптивните параметри на материјалното знаење	263
Табела 82. Материјалното знаење и структурата на училиштето	266
Табела 83. Материјалното знаење и пол	267
Табела 84. Материјалното знаење и работното искуство	269
Табела 85. Материјалното знаење и степенот на образованието	270
Табела 86. Материјалното знаење и претходното интеркултурно образование	272
Табела 87. Дескриптивните параметри на перцептивното разбирање	274
Табела 88. Перцептивното разбирање и структурата на училиштето	276
Табела 89. Перцептивното разбирање и полот	278
Табела 90. Перцептивното разбирање и работното искуство.....	279
Табела 91. Перцептивното разбирање и степенот на образованието	281
Табела 92. Перцептивното разбирање и претходното интеркултурно образование	282
Табела 93. Дескриптивните параметри на интеркултурната комуникација	284
Табела 94. Интеркултурната комуникација и структурата на училиштето	287
Табела 95. Интеркултурната комуникација и полот	289
Табела 96. Интеркултурната комуникација и работното искуство	291
Табела 97. Интеркултурната комуникација и степенот на образованието	292
Табела 98. Интеркултурната комуникација и претходното интеркултурно образование	294

Табела 99. Скала на интервали на аритметичката средина	297
Табела 100. Скали за мерење на интеркултурната компетенција	298
Табела 101. Ниво на интеркултурна компетенција и културна стурктура на училиштето	299
Табела 102. Т тест за првата посебна хипотеза X_1	300
Табела 103. Тест ANOVA за првата посебна хипотеза X_1	301
Табела 104. Т тест за втората посебна хипотеза X_2	302
Табела 105. Тест ANOVA за втората посебна хипотеза X_2	303
Табела 106. Т тест за третата посебна хипотеза X_3	304
Табела 107. Тест ANOVA за третата посебна хипотеза X_3	305
Табела 108. Т тест за четвртата посебна хипотеза X_4	306
Табела 109. Тест ANOVA за четвртата посебна хипотеза X_4	306
Табела 110. Т тест за првата поединечна хипотеза PX_1	307
Табела 111. Тест ANOVA за првата поединечна хипотеза PX_1	308
Табела 112. Т тест за втората поединечна хипотеза PX_2	309

Прилог 2. Графикони

Графикон 1. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата поимот интеркултура	144
Графикон 2. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата поимот интеркултура.....	144
Графикон 3. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата цел на интеркултурното образование	145
Графикон 4. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата цел на интеркултурното образование.....	145
Графикон 5. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата вредностите што ги промовира интеркултурното образование	146
Графикон 6. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата вредностите што ги промовира интеркултурното образование	146
Графикон 7. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата потребните интеркултурни компетенции на наставникот	147
Графикон 8. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата потребните интеркултурни компетенции на наставникот	147
Графикон 9. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата развојот на интеркултурните компетенции на ученикот	148
Графикон 10. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата развојот на интеркултурните компетенции на ученикот	148
Графикон 11. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата етноцентризам.....	149
Графикон 12. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата етноцентризам	149
Графикон 13. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата етнорелативизам .	150
Графикон 14. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата етноцентризам	150
Графикон 15. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата материјално знаење	151
Графикон 16. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата материјално знаење	151

Графикон 17. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата перцептивно разбирање	152
Графикон 18. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата перцептивно разбирање	152
Графикон 19. Хистограм на дистрибуцијата на податоците во варијаблата интеркултурна комуникација	153
Графикон 20. Q-Q плот на дистрибуцијата на податоците во варијаблата интеркултурна комуникација	153
Графикон 21. Фреквенциите на одговорите за одредувањето на поимот интеркултура	156
Графикон 22. Фреквенциите на одговорите за целта на интеркултурното образование	169
Графикон 23. Фреквенциите на одговорите за целта на интеркултурното образование	184
Графикон 24. Фреквенциите на одговорите за потребните интеркултурни компетенции	195
Графикон 25. Фреквенциите на одговорите за развојот на компетенциите кај учениците	209
Графикон 26. Фреквенциите на одговорите за спроведувањето на интеркултурата	221
Графикон 27. Фреквенциите на одговорите за активностите во училиштето и потребата за професионален развој на наставниците	229
Графикон 28. Фреквенциите на одговорите за стадиумот на етноцентризам	242
Графикон 29. Фреквенциите на одговорите за стадиумот на етнорелативизам	254
Графикон 30. Фреквенциите на одговорите за материјалното знаење	264
Графикон 31. Фреквенциите на одговорите за перцептивното разбирање	275
Графикон 32. Фреквенциите на одговорите за интеркултурната комуникација	286

Прилог 3. Анкетен прашалник

АНКЕТЕН ПРАШАЛНИК

Интеркултурните компетенции на наставникот

Почитувани наставници

Во рамките на моите докторски студии на Факултетот за Образовни Науки, Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, РСМ, сакам да ја побарам Вашата помош во спроведувањето на истражувањето на тема “Интеркултурните компетенции на наставникот во основното училиште”. Пополнување на анкетниот прашалник ќе Ви одземе не повеќе од 20тина минути. Добените податоци се доверливи и ќе бидат користени исклучително за научни цели. Вашата искреност и стручност е значајна за релевантноста на ова истражување како и за креирање на предлози за унапредување на интеркултурниот образовен контекст во нашата држава.

Ви благодарам!
Со почит,
Бујар Адили
bujar.3141@student.ugd.edu.mk

1. Вие сте наставник во:

- a. Моноетничко/монокултурно училиште
- b. Мултиетничко/мултикултурно училиште

2. Пол: М Ж

3. Работно искуство:

- a. помалку од 10 години
- b. од 10 до 20 години
- c. повеќе од 20 години

4. Степен на образование:

- a. Вишо образование
- b. Високо образование
- c. Магистратура
- d. Докторатура

5. Вие сте имале:

- a. базично образование за работа во мултикултурно училиште (во текот на студиите)
- b. дополнително усовршување за работа со културно различни ученици (во текот на работата во училиште)
- c. самостојно сте ја проучувале интеркултуралноста
- d. комбинирано (нешто во текот на студиите, нешто со работа во училиштето и нешто самостојно)
- e. ништо од наведеното

6. Во која мера, според Ваше мислење, секој од следните изрази најдобро го одредува поимот “интеркултура” (Во секој ред заокружете само еден број):	нималку	малку	средно	многу	исклучително многу
1. постоење на различни култури на некоја територија	1	2	3	4	5
2. толерирање на различностите	1	2	3	4	5
3. активна соработка на две или повеќе култури на сите подрачја на животот	1	2	3	4	5
4. почитување и прифаќање на различностите	1	2	3	4	5
5. прилагодување на мнозинската култура на малцинската култура	1	2	3	4	5
6. асимилација на малцинската култура во мнозинската култура	1	2	3	4	5

7. Во која мера интеркултурното воспитание и образование поттикнува (во секој ред заокружете само еден број):	нималку	малку	средно	многу	исклучително многу
1. намалување на стереотипите и предрасудите	1	2	3	4	5
2. соживот на различните култури	1	2	3	4	5

3. борба против етноцентризмот и национализмот	1	2	3	4	5
4. владеење на правото	1	2	3	4	5
5. толеранција спрема културно различните	1	2	3	4	5
6. еднаквост на сите луѓе	1	2	3	4	5
7. борба против секој облик на дискриминација, вклучувајќи го расизмот	1	2	3	4	5
8. сузбивање на ксенофобичните ставови	1	2	3	4	5

8. Во која мера следните тврдења ја одредуваат целта на интеркултурното воспитание и образование (во секој ред заокружете само еден број):	нималку	малку	средно	многу	исклучително многу
1. познавање и разбирање на темелните обележја на културата на “другиот” (нпр. норми, обичаи, вредности, јазик, симболи, итн.)	1	2	3	4	5
2. развивање на способности за разбирање и прифаќање на културните разлики како вредност	1	2	3	4	5
3. развивање на способности за комуникација со културно поинаквите	1	2	3	4	5
4. освестување за стереотипите и предрасудите за културно поинаквите	1	2	3	4	5
5. развивање на способности и вештини за критичко самоперцепирање во средбата со културно поинаквиот	1	2	3	4	5
6. ненасилно решавање на конфликтите	1	2	3	4	5
7. почитување и зачувување на културното наследство	1	2	3	4	5
8. почитување и зачувување на европското и светското културно наследство	1	2	3	4	5
9. негување на чувството на солидарност спрема културно поинаквиот	1	2	3	4	5
10. развивање на отворен, мултикултурен идентитет	1	2	3	4	5
11. промовирање на одржливиот развој	1	2	3	4	5

9. Во која мера наведените компетенции се пожелни во интеркултурното воспитание и образование (во секој ред заокружете само еден број):	нималку	малку	средно	многу	исклучително многу
1. разбирање на клучните поими (интеркултура, мултикултура, идентитет, етноцентризам и сл.)	1	2	3	4	5
2. осетливост на дискриминација	1	2	3	4	5
3. вештини за ненасилно решавање на конфликти (преговарање, наоѓање на компромис и сл.)	1	2	3	4	5
4. комуникациски вештини	1	2	3	4	5
5. вештини на тимска работа	1	2	3	4	5
6. критички пристап на настаните во општеството	1	2	3	4	5
7. способност на анализа на општествено чувствителни теми	1	2	3	4	5
8. вештина на примена на активни методи и стратегии на поучување	1	2	3	4	5
9. способност на согледување на проблемите од перспектива на ученикот	1	2	3	4	5
10. мотивираност за континуирано информирање и образување	1	2	3	4	5
11. отвореност за различни култури (интеркултурна осетливост)	1	2	3	4	5

10. Во која мера според Ваше мислење интеркултурното образование придонесува за развојот на следните компетенции кај учениците (во секој ред заокружете само еден број):	нималку	малку	средно	многу	исклучително многу
1. разбирањето на општествените настани на национално и меѓународно ниво	1	2	3	4	5
2. разбирањето на клучните поими во подрачјето на интеркултурата	1	2	3	4	5
3. критичкото и аргументираното мислење	1	2	3	4	5
4. отвореноста за различните култури (интеркултурна осетливост)	1	2	3	4	5
5. вештините на тимската работа	1	2	3	4	5
6. истражувачките вештини	1	2	3	4	5
7. вештините на дебатирањето	1	2	3	4	5
8. вештините на изнесувањето и аргументирањето на сопствените ставови	1	2	3	4	5
9. вештините на ненасилното решавање на конфликтите	1	2	3	4	5
10. спремност за преземање на одговорност за сопствените одлуки	1	2	3	4	5
11. комуникациски вештини (вербални и невербални)	1	2	3	4	5
12. способност за воочување, анализа и интерпретација на ситуации и настани во околината (училиште, локална заедница, и сл.)	1	2	3	4	5

11. Сметате ли дека интеркултурата во основното училиште би можела да се спроведе (во секој ред заокружете само еден одговор):		
1. како задолжителен предмет	да	не
2. како изборен предмет	да	не
3. на часот на класот	да	не
4. интердисциплинарно, низ сите предмети	да	не
5. преку воннаставните активности	да	не
6. преку некоја друга форма	да	не

Одбери една од опциите во скалата 1 до 5 каде: 1 = потполно не, 2 = главно не, 3 = ни да ни не, 4 = главно да, 5 = потполно да

12. Во моето училиште се реализирани проекти во врска со интеркултурното образование (меѓуетничка интеграција, мултикултурни активности, интеркултурна комуникација и сл)	1	2	3	4	5
13. Заинтересиран/а сум за теми од интеркултурализмот	1	2	3	4	5
14. Би сакал/а да учествувам во изработка на програми за интеркултурно воспитание и образование	1	2	3	4	5
15. Во работата со културно различните ученици потребна ми е поголема поддршка од стручните служби	1	2	3	4	5
16. Имам потреба и интерес за стручно усовршување од подрачјето на интеркултурното образование	1	2	3	4	5

Прилог 4. Индекс на Интеркултурната Осетливост - ИИО

Intercultural Sensitivity Index - ISI

1 = потполно не се согласувам **2** = не се согласувам **3** = ни да ни не **4** = се согласувам
5 = потполно се согласувам

Користејќи ја скалата погоре, без долго размислување, Ве молиме да изберете број кој Ве опишува најдобро. Прашалникот се состои од 48 тврдења. Ниту еден одговор не е погрешен.

Јас всушност и не ги забележувам културните разлики.	1	2	3	4	5
Сметам дека културната различност всушност постои на други места.	1	2	3	4	5
Се чувствувам најкомотно живеејќи и работејќи во заедница каде луѓето изгледаат и се однесуваат како и јас.	1	2	3	4	5
Намерно сум побарал/а да живеам во расно и/или културно различна заедница.	1	2	3	4	5
Кога сум опкружен со културно различни луѓе, се чувствувам како да ми се загрозени културните вредности.	1	2	3	4	5
Понекогаш се затекнувам како погрдно размислувам за луѓето кои изгледаат или се однесуваат поинаку од мене.	1	2	3	4	5
Верувам дека земјите во развој би требале да се насочат и развиваат спрема социјалните, економските и политичките системи на мојата земја.	1	2	3	4	5
Верувам дека одредени групи на луѓе се многу непријатни и дека не треба да се однесува добро со нив.	1	2	3	4	5
Сум живеел/а повеќе од 2 години во странска држава и сметам дека македонското општество би требало да ги прифати вредностите на културата на таа земја.	1	2	3	4	5
Јасно ми е дека постојат разлики меѓу луѓето и културите, но сметам дека сите би требало да се фокусираат на сличностите. Затоа што, сите ние сме луѓе.	1	2	3	4	5
Сметам дека најголем дел од човечкото однесување може да се сфати како манифестација на инстинктивното однесување.	1	2	3	4	5
Сметам дека сите човечки суштества се предмет на иста историска сила, економски и политички закони и психолошки принципи. Тие принципи се непроменливи во сите култури.	1	2	3	4	5
Верувам дека физичките прикажувња на човечките емоции се универзални и препознатливи секаде. Насмевката е насмевка каде и да се наоѓаш.	1	2	3	4	5
Свесен/а сум за културните разлики и ги почитувам. Културната различност е посакувана човечка состојба.	1	2	3	4	5
Верувам дека вербалното и невербалното однесување варира од култура до култура. Тие се форми на однесување на поедини култури и секоја од нив е достоинствена за почитување.	1	2	3	4	5
Сметам дека културните разлики и однесувања произлегуваат од различните човечки претпоставки и погледи на светот.	1	2	3	4	5
Верувам дека моите погледи на светот се еднакво валидни како и туѓите погледи на светот.	1	2	3	4	5
На своите културни вештини јас сум додал/а нови вербални и невербални комуникациски вештини, стекнати од друга култура.	1	2	3	4	5
Верувам дека културата е процес. Секој се вклучува во одредена култура.	1	2	3	4	5
Во состојба сум привремено да се откажам од своите погледи на светот и да се приклонам на други погледи на светот.	1	2	3	4	5
Имам две или повеќе културни насоки и ги сметам за позитивни за културната различност.	1	2	3	4	5

Се чувствувам културно ограничено на периферијата со две или повеќе култури.	1	2	3	4	5
Во можност сум да анализирам и проценам ситуации од една или повеќе одбрани културни перспективи.	1	2	3	4	5
Кога сум соочен/а со избор за тоа како ќе реагирам во одредена ситуација, во можност сум да се менувам помеѓу две или повеќе културни перспективи и свесно да направам избор, зависно од културниот контекст.	1	2	3	4	5
Верувам дека светот стана економски, еколошки и политички меѓузависен.	1	2	3	4	5
Имам знаења за најмалку една култура надвор од Македонија и тоа знаење го вклучувам во својата професионална работа.	1	2	3	4	5
Јас сум јазично и културно компетентен/на на подрачјето, освен на својот јазик и култура, уште најмалку на еден странски јазик и културата што му припаѓа.	1	2	3	4	5
Користам јазик кој не е мој мајчин јазик во најмалку 25% од своето време.	1	2	3	4	5
Заинтересиран/а сум и трошам доста време проучувајќи глобални прашања.	1	2	3	4	5
Имам компетентности во анализирање на глобални прашања и знаење за концептите и методите кои можам да ги опшам, објаснам и предвидам промени во глобалниот систем.	1	2	3	4	5
Сметам дека изборот кој се донесува дома (во својата земја) има значење и за другите земји и обратно.	1	2	3	4	5
Го ценам тоа што луѓето од други култури се различни од мене.	1	2	3	4	5
Свесен сум за својата сопствена перспектива и култура.	1	2	3	4	5
Сакам и понатаму да учам за светските народи, култури и прашања.	1	2	3	4	5
Ги преиспитувам своите сопствени предрасуди, како и сите национални и културни стереотипи.	1	2	3	4	5
Признавам дека мојот поглед на светот не е универзален.	1	2	3	4	5
Сум пронашол/ла луѓе од други места и земји кои се многу необични.	1	2	3	4	5
Непријатно ми е кога сум со луѓе кои говорат јазик кој јас не го познавам.	1	2	3	4	5
Се обидувам да учам за луѓе од други култури што повеќе, така да можеме заедно да работиме и социјализираме меѓусебно.	1	2	3	4	5
Вклучувам атрактивни аспекти на други култури во своето сопствено однесување и начин на реализирање на работите.	1	2	3	4	5
Сум научил/а како да работам успешно со луѓе од други краишта.	1	2	3	4	5
Се чувствувам самоуверено и пријатно дружејќи се со луѓе од други култури.	1	2	3	4	5
Сум живеел/а во странство и имам искуство на интензивна интеракција со низа луѓе од таа друга култура.	1	2	3	4	5
Имам долгорочни пријателства со неколку луѓе од други култури.	1	2	3	4	5
Моментално сум опкружен и работам со најмалку тројца луѓе од други држави.	1	2	3	4	5
Имам способност да се адаптирам на нови луѓе, места и ситуации.	1	2	3	4	5
Имам способност да се ставам во "туѓи чевли", односно да сочувствувам со другите и да ги разбираам тие.	1	2	3	4	5
Можам да делувам како културен посредник и да бидам врска меѓу луѓето од различни култури.	1	2	3	4	5