



**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ  
СКОПЈЕ**



**ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА**

**м-р Анита Штерјоска - Митреска**

**ФУНКЦИОНАЛНАТА ПИСМЕНОСТ  
КАКО КОНЦЕПЦИЈА И СТРАТЕГИЈА  
НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ  
ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА**

**- докторска дисертација -**

**Ментор:  
Проф. д-р Снежана Адамческа**

**Скопје, 2018**

## СОДРЖИНА

Вовед.....	6
<b>I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО</b>	
<b>1. ПИСМЕНОСТ – ПОИМНО-ТЕРМИНОЛОШКА ДЕТЕРМИНАЦИЈА ..</b>	<b>9</b>
<b>2. ФУНКЦИОНАЛНА ПИСМЕНОСТ.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1. Аспекти (видови) на функционалната писменост .....</b>	<b>20</b>
2.1.1. <i>Симболичка писменост.....</i>	23
2.1.1. 1. Дидактички симболички концепти .....	26
2.1.1. 2. Илустративните симболи во примарната јазична писменост.....	28
2.1.1. 3. Дигитални симболички ресурси .....	36
2.1.1. 4. Симболите - поткрепувачи на позитивна училишна клима .....	42
2.1.2. <i>Јазична писменост.....</i>	46
2.1.3. <i>Математичка писменост .....</i>	50
2.1.3. 1. Компетенции на математичката писменост .....	51
2.1.3. 2. Наставата по математичка писменост .....	53
2.1.4. <i>Графичка (визуелна) писменост .....</i>	60
2.1.4.1. Методски приоди за поттикнување на визуелната писменост .....	62
А. Визуелна перцепција .....	63
Б. Визуелната писменост и јазичното изразување .....	64
В. Толкување и конструирање на графички информациски концепти ..	67
Г. Визуелно прикажување и решавање на проблемски ситуации .....	68
2.1.5. <i>Картографска писменост .....</i>	73
2.1.5.1. Методско-дидактички аспекти на картографската писменост .....	75
2.1.6. <i>Музичка писменост.....</i>	80
2.1.6.1. Развој на музичката писменост во електронско образовно опкружување .....	81
А. Интерактивни игри .....	82
Б. Специјализирани образовни софтвери .....	84
2.1.7. <i>Информатичка vs. информациска писменост .....</i>	87
2.1.7. 1. Информатичка писменост.....	87
2.1.7.2. Информациска писменост.....	89
А. Модели на информациска писменост.....	92
Б. Стандарди за информациска писменост.....	96

<b>3. КОМПЕТЕНЦИИ НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ПИСМЕНОСТ .....</b>	<b>99</b>
<b>4. СУШТЕСТВЕНИ ДОМЕНИ НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ПИСМЕНОСТ .</b>	<b>102</b>
<b>5. ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ - АЛАТКА НА КОМУНИКАЦИЈАТА .....</b>	<b>106</b>
<b>6. ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ПО ПРЕДМЕТОТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ПРВИТЕ ДВА ЦИКЛУСА НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....</b>	<b>111</b>
<b>6.1. Функционално читање .....</b>	<b>114</b>
<b>6.2. Функционално пишување .....</b>	<b>118</b>
<b>7. ПИСМЕНОСТА ВО Р. МАКЕДОНИЈА И ВО СВЕТОТ.....</b>	<b>120</b>
<b>8. ИСТРАЖУВАЊА И МЕРЕЊА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ПИСМЕНОСТ.....</b>	<b>123</b>
<b>8.1. Национално оценување на постигањата на учениците     во одделенската настава (2000 / 2001) .....</b>	<b>125</b>
<b>8. 2. Национално оценување на постигањата на учениците     во основното образование (2006).....</b>	<b>127</b>
<b>8.3. Постигања на учениците од областа читање     со разбирање – ПИРЛС (2001 – 2016) .....</b>	<b>130</b>
<b>8.4. Програма за меѓународно оценување на учениците ПИСА .</b>	<b>135</b>
<b>8.4.1. ПИСА 2000.....</b>	<b>139</b>
<b>8.4.2. ПИСА 2015.....</b>	<b>140</b>
<b>8.4.3. ПИСА 2018.....</b>	<b>143</b>
<b>9. МЕТОДСКИ МОДЕЛИ ЗА ФУНКЦИОНАЛНА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ.....</b>	<b>146</b>
<b>9.1. Дидактичко-методски основи на наставата за јазична     писменост.....</b>	<b>146</b>
<b>9.2. Развој на зборовниот капацитет на учениците.....</b>	<b>150</b>
<b>9.3. Графичките прикази – функционални алатки во наставата     за јазична писменост.....</b>	<b>160</b>
<b>9.3.1. Умствени мапи (мапа на умот).....</b>	<b>160</b>
<b>9.3.2. Графички организатори.....</b>	<b>164</b>
<b>9.4. Функционално пишување.....</b>	<b>168</b>
<b>9.4. 1. Принципи на композирање на текст.....</b>	<b>170</b>
<b>9.4. 2. Писмени состави.....</b>	<b>177</b>
<b>9.4. 2. 1. План на писмен состав.....</b>	<b>177</b>
<b>9.4. 2. 2. Вежби за изградување на стилот .....</b>	<b>182</b>
<b>9.4. 2. 3. Правописни вежби.....</b>	<b>187</b>
<b>10. УЧЕБНИКОТ – ФАКТОР ЗА ФУНКЦИОНАЛНА ПИСМЕНОСТ.....</b>	<b>191</b>

## II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ЗНАЧЕЊЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	195
2. ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО.....	200
2.1. Предмет на истражувањето.....	200
2.2. Основни поими содржани во предметот на истражувањето .....	200
2.3. Цел и задачи на истражувањето .....	204
2.4. Хипотези на истражувањето .....	206
2.5. Варијабли на истражувањето .....	208
2.6. Примерок на истражувањето.....	208
2.7. Карактер на истражувањето.....	211
3. ИСТРАЖУВАЧКИ ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ.....	213
4. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО .....	216
5. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ.....	216

## III. ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. ПРОГРАМСКА ОСНОВА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ВО ПРВИТЕ ДВА ЦИКЛУСА НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ.....	219
1. 1. Наставен план и програми .....	219
1.1.1. Структура на Наставните програми.....	221
1.1.2. Цели и содржини на Наставните програми за јазична писменост.....	224
1.1.2.1. Наставна програма за предметот Македонски јазик за III одд.....	227
1.1.2.2. Наставна програма за предметот Македонски јазик за IV одд.....	229
1.1.2.3. Наставна програма за предметот Македонски јазик за V одд.....	232
2. ФУНКЦИОНАЛНОСТА НА УЧЕБНИЦИТЕ ЗА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ .....	235
2.1. Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование (3-а) (автори: В. Настоска, Љ. Севдинска) .....	238
2.2. Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование (3-б) (автори: М. Спасевски, Л. Гркова, Б. Лалчевска).....	251
2.3. Читанка по македонски јазик за трето одделение за деветго- дишно основно образование (3-в) (автори: О. Синадиновска, В. Андоновски, М. Јанчева.....	260
2.4. Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование (4-а) (автори: Љ. Севдинска, В. Настоска) .....	270
2.5. Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование (4-б) (автор: Љ. Атанасова) .....	279

2.6. Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование (4-в) (автори: Б. Кртолица, В. Митовска, В. Г. Аврамовска) .....	289
2.7. Македонски јазик за петто одделение за деветгодишно основно образование (5-а) (автори: Љ. Севдинска, В. Настоска) .....	299
<b>3. ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ВО ПРАКТИКАТА</b> .....	<b>309</b>
3.1. Дневни планирања.....	309
3.2. Ученички записи.....	327
3.3. Опсервации.....	334
3.4. Ставови на наставниците.....	340
3.4.1. Избор на текстови.....	340
3.4.2. Подготовка за усно / писмено изразување.....	348
3.4.3. Писмено изразување.....	359
3.4.4. ИКТ во наставата за јазична писменост.....	362
<b>4. ОДДЕЛЕНСКИТЕ НАСТАВНИЦИ VS. ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ</b> .....	<b>366</b>
<b>4.1. Компетенции на одделенските наставници</b> .....	<b>366</b>
4.1.1. Иницијално образование .....	370
4.1.2. Докимолошки компетенции на наставниците.....	383
4.1.2.1. Индикатори за функционално читање.....	383
4.1.2.2. Оценување на текстовите на учениците.....	386
4.1.3. Ставови на наставниците за меѓународните студии за јазична писменост.....	390
<b>6. ОПШТИ ЗАКЛУЧОЦИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО</b> .....	<b>392</b>
<b>6. ПРЕДЛОЗИ ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ</b> .....	<b>403</b>
<b>6. 1. Стратешки точки (подрачја)</b> .....	<b>403</b>
<b>6.2. Систем за координација</b> .....	<b>415</b>
<b>ПРИЛОЗИ</b> .....	<b>418</b>
<b>РЕФЕРЕНЦИ</b> .....	<b>438</b>

## ВОВЕД

Дефинирањето, проучувањето и испитувањето на писменоста се актуелни теми на многу национални и интернационални научни студии. Во овој проект ќе стане збор за функционалната писменост, како основен предуслов за успешна социјализација на учениците во општеството.

Стекнувањето на функционалната писменост започнува уште во предучилишниот период, кога децата за првпат се среќаваат со различни видови и форми на прикажување на информацијата. На таа возраст, тие несвесно ги прифаќаат моделите, но подоцна, низ свесно насочени активности, децата се оспособуваат за правилно, целисходно и ефикасно манипулирање со информациите, користејќи ги средствата коишто ги имаат на располагање.

Училиштето, остварувајќи ја улогата за обезбедување на општествена репродукција, ја има задачата да ги оспособи учениците да ги користат информациите при извршувањето на нивните секојдневни обврски, во семејството, во училиштето и во нивниот понатамошен живот, како активни граѓани на општеството.

Знаењата за информациите, за нивните видови и за медиумите преку кои тие се разменуваат, се задолжителни содржини во курикулумот на основното образование во Р. Македонија. Но, за жал, практиката покажува дека овие знаења не се доволен предуслов за ефикасно делување на поединецот во секојдневниот живот. Велиме дека знаењата се функционални само тогаш кога стануваат средство за постигнување на одредена цел. Како образовен исход тоа значи дека учениците манифестираат таков однос кон знаењата. Иако, навидум јасна, оваа функција на знаењата е сè уште декларативна во нашето образование. Показател за тоа се резултатите коишто нашите ученици ги постигнуваат на меѓународните тестирања за функционална писменост, како и на оние што се спроведуваат на национално ниво. Според овие тестирања, учениците од Р. Македонија поседуваат голем квантум на основни знаења, но кога станува збор за примена на тие знаења при решавање на вообичаени секојдневни проблеми, нивните резултати се далеку под просечните постигања на нивните врсници во светот. А ако образованието претставува прозорец кон светот, тогаш како нашите ученици ќе се вклопат во меѓународниот образовен контекст, ќе учат и ќе соработуваат со своите врсници, кога ни оддалеку не можат да застанат во иста линија со нив? На пазарот на трудот тоа значи

невозможност да се одговори на предизвикот знаењето да се претвори во инструмент на остварување на резултат, неконкурентност и, во крајна линија, стеснување на можностите за професионално делување.

Оттаму, го поставуваме прашањето: *Која алка во системот недостасува или е недоволно развиена, па рефлектира слаб образовен исход?* Прашањето, како и неговиот одговор, има комплексна структура и е дел од државната образовна политика.

Проблемот со функционалноста на знаењата е подеднакво присутен во сите степени на образование, но неговите корени, секако, можеме да ги лоцираме во базата каде што започнува описменувањето на младата личност.

Во оваа студија правиме обид да расветлиме еден аспект од функционалното описменување – неговата поставеност во основното образование, којашто почива на методските модели на наставната практика за функционална писменост. Имено, на мислење сме дека наставата за основите на функционалната писменост - јазичното описменување, во голем дел, резултира со стекнување на теоретски знаења од оваа област. Како таква, таа недоволно ги искористува дидактичко-методските можности на наставната практика, преку кои учениците активно ќе ги практикуваат и ќе ги усвојуваат моделите на функционалната писменост.

Студијата ќе нè доведе до корисни сознанија за концепцијата на функционалното описменување во првите два циклуса на основното образование, како и за улогата на методските модели како стратегии за стекнување на функционална писменост во основното образование.

Најнапред, ќе направиме осврт на аспектите (видовите) на функционалната писменост, а потоа ќе се задржиме на јазичната писменост, којашто заедно со математичката писменост, претставува основен индикатор за степенот на применетата описменетост на учениците.

**ПРВ ДЕЛ**

**ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ  
НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**



## 1. ПИСМЕНОСТ – ПОИМНО ТЕРМИНОЛОШКА ДЕТЕРМИНАЦИЈА

Секој миг во современите општествени текови претставува огномет од многубројни и разновидни информации, шаренило од идеи и визии, чие толкување и целисходна употреба се од исклучителна важност за квалитетот на живеењето. Делувањето во вакви, екстремно динамични услови е речиси невозможно без поседување на основната животна алатка – писменоста. Задржувајќи го примарното место во развојот на општеството, таа постојано ја менува формата, го проширува сопствениот домен, и на тој начин ја создава содржината на образованието на секоја личност.

Познато е дека писмениот поединец е во состојба да комуницира во информациско опкружување, така што ги лоцира и ги декодира информациите што се прикажани преку различни медиуми: на хартија, на билбордите, на билетите, на различните видови карти, на ТВ, во смс - пораките, и сл., но и кодира и конструира различни форми на нови информации, со цел да оствари одредена цел. Суштината на писменоста е, сепак, во тоа што успехот на оваа симултана активност е познавањето на т.н. *семантика на комуникацијата* - воспоставената симболичка рамка во која секој знак има подеднакво значење за сите учесници во комуникацискиот акт. Информацискиот дијалог евозможен само тогаш кога постои интернализиран заеднички код – семантичка конвенција помеѓу комуникаторот и реципиентот (Груевски, 2011: 65). Оттаму, писменоста не може да се сведе само на познавање на значењето на симболите што се употребуваат во комуникацијата, ниту само на начините на нивното создавање. Таа е познавање на *кодот*: „систем на знаци и збир на правила кои овозможуваат разбирање на значењето на знакот во еден знаковен систем“ (Груевски, 2011: 81). Токму знаковниот систем, во чиј домен среќаваме различни знаковни подмножества (јазични, музички, графички, тактилни и сл.) ја означува фундаментална комуникациска зона, која е одраз на интелектуалните, образовните и на културните влијанија на кои е изложен поединецот. Во таа насока, Џон Дирем Питерс нè потсетува дека „комуникацијата е богат вез на интелектуални и културни конци, а нејзиното разбирање значи одговор на поделбата помеѓу себноста и другоста, приватното и јавното, внатрешната мисла и надворешниот свет...“ (Питерс, Џ., Д., 2003: 12).

Во меѓународната научна јавност успешната општествена интеграција и комуникација првенствено се врзуваат со писменоста, детерминирајќи ја како

основа за стекнување на основните животни вештини кои даваат можност да се одговори на предизвиците со кои секој поединец може да се соочи во текот на животот. Во принципите за образование на УНЕСКО стекнувањето на писменоста е суштинскиот чекор што се прави во основното образование, со цел да се обезбедат неопходните предуслови за ефективно учество во општеството и во економиите на дваесет и првиот век (UNESCO, 2006: 155).

Поради големата меѓузависност на писменоста и општествениот развој, писменоста претставува една од најексплоатираниите теми на научните истражувања. Овој општествен феномен, поради својата мултидимензионалност, е податлив за научна експертиза од различни стојалишта и привлекува интерес за проучување на неговата историска, антрополошка, лингвистичка, социолингвистичка, психолошка, педагошка, комуникациска, или некоја друга димензија.

Бидејќи секоја научна анализа поаѓа од терминолошкото и поимното определување на определен феномен, и овде ќе се навратиме на дефинирањето на поимот писменост. Имено, зборот *писменост* (*en.: literacy*), во терминолошка смисла означува научно образование, воведен во литературата (Grujić, 1966; Benson Morton., 1990). Лексичкиот корен на овој поим се наоѓа во латинскиот збор *literati*, што означува учен човек, и асоцира на времето кога писменоста била привилегија на високите општествени кругови (Collins English Dictionary, 2015). Во тоа далечно минато писменоста значела сигурен пат до знаењата но, како таква, таа им била достапна единствено на повисоките општествени слоеви што имале привилегија да се образуваат. Денес, во современиот општествен контекст, писменоста им е достапна на сите.

Поимот и улогата на писменоста во животот на луѓето бележат постојани промени на историската оска, и поради тоа нејзиното проучување во различни временски контексти добива различна форма.

Милица Митровиќ во своите проучувања за писменоста врши дистинкција на раниот развој на истражувањата на писменоста, и на т.н. нови студии на писменост. Раниот развој на истражувањата го сочинуваат четири правци, или четири паралелни линии на научни трудови коишто, во рамките на различни научни дисциплини, го обработуваат концептот на писменоста. Од методолошка гледна точка, како што Митровиќ го изучува проучувањето на

писменоста, „преку овие научни трудови постепено е воспоставуван интердисциплинарниот пристап во истражувањата на писменоста“ (Митровиќ, 2010: 17).

*Првата истражувачка линија* ја презентираат научни опсервации во кои предметот на истражување (писменоста) се набљудува низ призмата на историјата. Истите одат во насока на расветлување на факторите на развојот на писменоста, како и на нејзината улога во индивидуалниот и во општествениот напредок. Карактеристика на овие истражувања е нивниот емпириски карактер, како и интересот за проучување на писменоста во специфични општествени релации, како на пример: писменоста *vs.* општествените класи; родот, возраста, образованието, културата, политиката, економијата и сл. На почетокот, предмет на овие истражувања биле споменатите релации, но подоцна тие релации биле разгледувани од аспект на нивното влијание врз културно-политичкиот и економскиот развој (Митровиќ, 2010: 17-18).

*Во втората линија* за која говори Митровиќ, акцентот е поставен врз два аспекта на писменоста: а) устниот говор и неговата улога во сфаќањето и развојот на писменоста и б) пишаниот говор како суштествена компонента на писменоста (поимот за писмото и напишаното и неговата врска со поимот за говор и усното изразување) (Митровиќ, 2010: 19-21).

Третиот правец на проучување на писменоста, или *третата линија* на развојот на истражувањата во ова поле, се занимава со истражувањето на односот помеѓу писмената и усната комуникација во општествениот развој. Според наодите на Митровиќ, истражувачите од третиот правец во писменоста гледаат алатка за општествено движење и за достигнување на повисоки нивоа на општествен развој, кои се резултат на збогатувањето на формите на општење помеѓу луѓето, а со тоа и на моделот на општествената и на културната организација. Согласно со сфаќањата на оваа линија на истражувања, *пишувањето* е основниот услов за премин од пониско кон повисоко ниво на писменост. Во таа насока одат и неколкуте функции на пишувањето: „...чување на содржините на човечкото знаење; развој на аналитички и критички форми на мислење; комплексни форми на мислење и на организирање на општеството и воопшто на власта“ (Митровиќ, 2010 : 21-22).

*Четвртата линија* од развојот на проучувањата на писменоста е посветена на истражувањата на врските помеѓу писменоста и образованието; писменоста и општеството; писменоста и различните култури; психолошките

аспекти на писменоста и сл. Овие истражувања, главно, имаат интердисциплинарен карактер и придонесуваат кон пошироко сфаќање на поимот *писменост*. Во контекстот на овие истражувања писменоста се сфаќа како: општествено достигнување, дел на општествениот развој и на социјалните интеркации, односно на социјалното учење (Митровиќ, 2010 : 22-24).

Следејќи ја интенцијата да се следи состојбата на писменоста во светот и да се воспостави рамнотежа помеѓу различните стојалишта за проучување и следење на писменоста, УНЕСКО (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), во 1958 г., во *Препораката за интернационална стандардизација на образовната статистика*, понуди дефиниција за писменост која често се користи при пописите на населението или во меѓународните истражувања. Оваа дефиниција ја опишува писмената личност како *личност со или без образование која може да прочита или да напише состав во врска со секојдневниот живот, односно која може да прочита или да напише писмо, на кој било јазик* (UNESCO, 1958: 3).

До крајот на XIX век писменоста се врзувала со вештините за читање и за пишување, кога започнуваат интензивни расправи за редефинирање на писменоста во пошироки рамки: во холистички концепт со образованието и со знаењето (УНЕСКО 2006 : 148).

Во поновите, пошироки и попродабочени научни погледи за писменоста, таа е способност на поединецот да го користи договорениот систем од симболи за прифаќање, за разбирање и за користење на различни видови форми на податоци во секојдневниот живот, во семејството, во училиштето, на работното место и во општеството. Оттаму, за писменоста може да се говори од четири стојалишта: а. како текстуален контекст; б. како личен сет од знаења и вештини; в. како апликативност на знаењата во различни ситуационски контексти и г. како доживотен процес на учење (UNESCO, 2006: 148).

Сите четири стојалишта одат во прилог на фактот дека писменоста е динамична и променлива категорија, а тоа ја оправдува визијата на многу аналитичари на писменоста дека квантумот на знаења што ги поседуваме во сегашноста, по само две декади, ќе биде индикатор за неписменост. Поради тоа, во основата на резултатите од научно-истражувачките активности за мерење и за следење на писменоста, останува свеста за неопходноста од постојано редефинирање на нејзиниот поим.

Без оглед на појдовната основа за дефинирање на писменоста, нивото на нејзиното поседување влијае врз повеќе аспекти од животот на секој поединец. Тоа е директно поврзано со: постигањата во текот на формалното образование; со можностите за вработување, со успешноста во остварувањето на обврските на работното место, со начините на користење на слободното време и, воопшто, со квалитетот на живеењето на личноста.

Развојот на писменоста е долготраен процес, и тој бара подеднаков третман кај почетните читатели и кај адолесцентите. Во денешно време барањата на писменоста се зголемуваат и вклучуваат повеќе задачи за читање и пишување отколку во минатото. Адолесцентите имаат потреба од висок степен на писменост за да ги разберат, да ги селектираат и правилно да ги употребат бројните информации што им се достапни.

Иако се чини дека раните активности не се поврзани со читањето и со пишувањето, развојот на писменоста започнува уште во раното детство. Раното однесување како што е „читање“ од слики е пример на „почетна“ писменост, и претставува важен дел на писменоста кај децата. Со соодветна поддршка од родителите и околината која нуди доволно информации, детето успешно напредува од „појавното“ кон конвенционалното читање.

Марија Клеј (Marie M. Clay) го воведува поимот *појавна писменост* за да го опише однесувањето на малите деца кога користат книги и пишани материјали за да имитираат читање и пишување, иако не умеат ниту да читаат, ниту да пишуваат во конвенционална смисла. Според Клеј, развојот на писменоста кај децата започнува многу порано пред да започне формалната едукација во основното училиште. Развојот на појавната писменост е во директна врска со социјалните интеракции со возрасните и со изложеноста на различни печатени материјали, како што се сликовниците, боенките, честитките и сл. Во тој долготраен процес децата усвојуваат различни вештини на различни начини. Читањето и пишувањето се развиваат во исто време, и повеќе се во корелација отколку што се секвенцијални. Поради овие причини, Клеј упатува на тоа дека развојните карактеристики на децата влијаат врз одлуката за тоа кога и како треба да се започне со организирана настава за писменоста, бидејќи промените што треба да се очекуваат кај децата се лични и со варијабилна природа (Clay, 1998: 250 – 259).

Околу петтата година од животот децата поаѓаат на училиште и започнуваат да добиваат формални инструкции од почетната настава за читање и пишување. Децата коишто во предучилишниот период достигнале степен на појавна писменост многу побрзо напредуваат во писменоста. На оваа возраст тие почнуваат вистински да ги читаат книгите, коишто дотогаш им ги читале возрасните. Исто така, се бележи и брз развој на вештините за пишување. Децата продолжуваат да користат различни пишани форми и создаваат врски помеѓу буквите и напишаната порака (Doyle, 2013: 637).

Појавната и конвенционалната писменост, што се оформува во училишниот период, претставуваат реален континуитет на учење кој варира со комплексноста на развојот на секое дете. Искуствата покажуваат дека повеќето од првачињата се рани читатели. Тие користат рани читачки стратегии, што ги совладале пред и за време на училишниот период и можат да читаат прикладно одбран текст (Grover J. W., Lonigan C. J. 1998: 849 - 862).

Овие податоци го истакнуваат значењето на креативноста и потребата од постојано воведување на нови стратегии за почетно описменување. Важно е да се истакне дека стратегиите се однесуваат на различни степени на развој на писменоста и се применуваат тогаш кога детето е подготвено да ги прифати елементите на стратегијата од повисоко ниво.

Кај возрасните нивото на писменост има двојно значење: првото се однесува на нивниот личен образовен капитал, а второто го добиваат како родители кои имаат обврска на своите деца да им пренесат одреден квантум на елементарна писменост.

Подобрувањето на писменоста кај младите членови од семејството е поттикнато од т.н. „семејна писменост“ со која се опфатени начините и околностите во кои членовите на семејството ги користат вештините за читање, за пишување и за сметање, во функција на извршување на семејните улоги. Меѓународното читателско друштво препорачува изразот „семејна писменост“ да се користи како комплексен поим со кој се опфатени сите односи коишто можат да настанат помеѓу „семејството“ и „писменоста“ (Zygouris-Coe, 2001: 5-6).

Бројните начини на кои родителите можат да ја поттикнуваат писменоста кај своите деца, главно, се сведуваат на неколку типови на активности:

- а) креирање на атмосфера којашто поттикнува читање
- б) заедничко „читање“ на родителите заедно со нивните деца
- в) родителите како позитивен „модел“ на читач
- г) актуализирање на читањето како вредност
- д) истакнување на важноста на читањето во образованието и во секојдневниот живот (Brenner, H. et. al., 2006: 12 - 48).

Интеракцијата помеѓу родителите, литературата и децата придонесува кон тоа децата интуитивно да ги прифаќаат вредносните ставови на нивните родители во врска со писменоста, и преку насочени активности во домот, а потоа и во училиштето, практично да ја развиваат сопствената писменост. На тој начин децата ја создаваат и ја надоградуваат личната писмена култура, изразувајќи ја преку: усвоеноста на вештините за читање и за пишување, пронаоѓање и употреба на информации во секојдневниот живот, мотивација за практикување на вештините и навиките за учење надвор од формалниот систем на образование, креирање на ставови за значењето и за развојот на писменоста и сл.

## 2. ФУНКЦИОНАЛНА ПИСМЕНОСТ

Иако најчесто писменоста се врзува со јазикот, нејзината мултифункционалност придонесува таа да биде универзално средство за остварување на различни општествени активности, во кои до израз доаѓаат одделни аспекти на писменоста, што многупати се диференцираат и се именуваат како различни видови писменост.

Критериумите според кои се врши диференцијацијата на писменоста и одредувањето на подвидовите на писменост произлегуваат од начинот на кој се пристапува кон овој општествен феномен и од контекстот во кој се анализира писменоста. Кај некои автори поделбата на писменоста е втемелена врз степените на усвоеност на знаењата и вештините што ја одредуваат, и според тој критериум можат да се идентификуваат три вида писменост: примарна, секундарна и терцијална. Со *примарната* писменост се опфатени основните вештини за восприемање и за пренесување на информациите (читање, пишување и познавање на основните математички операции). *Секундарната (функционална)* писменост се однесува на разбирањето и на адекватното користење на различни видови на текстуални упатства во секојдневниот живот. Таа е издигнување на писменоста на повисоко, применето ниво и претставува способност да се користат вештините за читање, за пишување и за сметање, со цел личноста ефективно да функционира и да се развива на индивидуален и на општествен план (UN, 1984:192; UNESCO, 2006: 154; Collins, J. W., O'Brien, N. P. eds. 2003: 148). Кога зборуваме за т.н. *терцијалната* (информациска) писменост, мислиме на систем на знаења и вештини од областа на информациско-комуникациските технологии (Dijanošić, 2012 : 22). Терцијалната писменост, како предмет на усовршување, претставува цел и содржина на академските студиски програми. На тоа образовно рамниште таа е системска целина од знаења и вештини што произлегуваат од повеќе области, а се именувани како одделни видови писменост. Имено, станува збор за: а. *академска писменост* (академски вештини за читање и пишување, критичка анализа на текстуални извори и академски говорни вештини за презентирање на научни вистини), б. *информациска писменост* (капацитет да се препознае кога и зошто се потребни определени информации, како и знаења и вештини за лоцирање, проценка и ефикасно искористување на пронајдените информации), в. *компјутерска писменост* (способност за користење на компјутерските технологии за



пронаоѓање, складирање и манипулирање со податоците), *г. статистичка писменост* (способност за статистичко размислување и ефективно користење на статистичките техники) и *д. професионална практика* (апликативност на универзитетските компетенции во професионалниот и личниот живот на поединецот) (Преземено од: <http://www.uow.edu.au> на: 7. IV 2015 г.).

Примарната и елементи од секундарната писменост можат да се препознаат во дефиницијата за писменоста што ја промовира УНЕСКО во 1978 година, според која писмено е лицето коешто може *со разбирање да прочита и да напише кратка едноставна реченица поврзана со неговиот секојдневен живот* (UNESCO, 2006: 30).

Согласно со општествениот контекст од кој произлегува, споменатата дефиниција се сведува на мислењето дека писменоста опфаќа јазични содржини што сите деца можат да ги усвојат на училишна возраст, но општествените промени иницираат овој концепт да стане предмет на поопсежни опсервации чии резултати се насоки за перманентно развивање, односно, реформување на сфаќањето на овој комплексен поим.

Во денешно време знаењата, умењата и вештините, што се предуслов за успешно снаоѓање на поединецот во современото општествено и во професионално делување, по многу нешта се разликуваат од оние од времето кога УНЕСКО ја создава именуваната дефиниција. Новиот животен стил и современите потреби ја детерминираат писменоста како концепт за доживотно учење, заснован на знаењата за тоа *што*, како и *зошто* да се учи, а она што писменоста ја прави функционална се способностите и вештините за употреба на стекнатите знаења за остварување на реални животни цели. Несомнено, функционалната (применетата) писменост е неопходен предуслов за квалитетен општествен живот на секоја индивидуа. Како сложен комплекс од знаења, вештини и способности, таа зафаќа повеќе области, а со текот на времето се диференцираат и повеќе нејзини подвидови: јазична, математичка, симболичка, информатичка, компјутерска, графичка, информациска и сл. Новите дефиниции на писменоста ги надминуваат ограничувањата на дефинициите што го стеснуваат доменот на писменоста на вештините за читање и пишување. Во 60-те и 70-те години од минатиот век овој концепт доживува експанзија и погледот врз писменоста се менува, така што писменоста се набљудува од аспект на нејзиното влијание врз социо-

економскиот развој на локално и на глобално ниво (УНЕСКО, 2006: 151). Дефинирањето на писменоста е универзално и независно од социјалниот контекст, означувајќи компактна целина од знаења, способности и вештини што се потребни за активно учество на поединецот во кој било општествен контекст.

Во новите дефиниции на писменоста терминот *функционална писменост* ги задржува читањето и пишувањето како неопходни средства за живеење во модерното комплексно општество. Терминот *функционална* го истакнува фактот дека луѓето, иако може да имаат основно ниво на писменост, тие на различно ниво ја употребуваат писменоста при изведувањето на работните задачи и во нивниот секојдневен живот (Barton D., 2006: 19-22).

Имено, во документите од Институтот за статистика на УНЕСКО (UIS), функционалната писменост е определена како способност да се идентификуваат, да се разберат, да се протолкуваат, да се креираат и да се користат печатени материјали во различни животни контексти. Таа подразбира континуитет во учењето, што му овозможува на поединецот да ги постигне неговите цели, да ги развива своето знаење и потенцијали, и комплетно да учествува во заедницата и општеството (UNESCO, 2009: 17-21).

Кон оваа дефиниција можеме да ја споменеме и дефиницијата на Левин, (Kalaman, 2008: 524), според која *„функционалната писменост на секој поединец е минималната способност на поединецот за употреба на писмената комуникација, со цел да учествува во општествениот живот, и како таква таа претставува важен услов за вклучување на поединецот во демократијата, во економијата, како и во културната интеграција на одредено општество“*. Гироксу, пак, (Andragoški glasnik, 2009: 29) смета дека *„функционалната писменост е практика што му овозможува на поединецот да чита, да слуша и да говори. Тоа е компетенција што ги надминува граматичките, правописните и семантичките правила, а сè со цел поединецот успешно да ја користи во општествениот и во секојдневниот живот. Тоа е нагласена поврзаност на читањето, пишувањето, културата и општествениот систем“*.

Од понудените дефиниции за функционална писменост можеме да заклучиме дека нејзиниот домен е особено широк и дека тој ќе продолжи да се проширува. Она што е непроменливо е нејзината функционалност во

секојдневниот живот, во домот, на работното место и во општественото опкружување.

Ваквите широко поставени дефиниции, покрај читањето и пишувањето, вклучуваат универзални когнитивни и технички вештини кои можат да се совладаат секаде, во различен општествен контекст и во различно културно опкружување, овозможувајќи писменоста да биде предмет на локален и на меѓународен мониторинг. На тој начин се добива можност писменоста да се набљудува од една глобална перспектива, низ меѓународните принципи за писменост и надминување на локалниот етноцентризам.

Поимот функционална писменост има свои историски, општествени и идеолошки особености. Профилите на денешната функционална писменост се различни: едно е да се идентификува битната информација во едно телевизиско интервју, друго е да се прочита новинарски извештај за политичката состојба во некоја земја, или да се пронајде реченицата со која се нарушува интегритетот на некоја личност, трето е да се прочита упатство за користење на некој уред, упатство за пишување на новинарски текст или да се толкува законски акт. За жал, од нашите училишта секојдневно излегуваат „писмени“ граѓани коишто имаат проблеми со реализација на нивните граѓански права и обврски. Потешкотиите на коишто наидуваат многу често се од функционална природа. Имено, многумина не умеат да ги потполнат административните формулари, не се снаоѓаат во мултимедијалната околина, не ја препознаваат графички прикажаната информација, не прават разлика помеѓу вистината и телевизиската комерцијална кампања, не го познаваат кодексот на електронската комуникација или имаат потешкотии при креирањето на своето професионално портфолио. Ова упатува на размислување дека писменоста стана специфична по својата содржина и често е втемелена врз контекстот, а подразбира различни способности и степени на совладаност на тие способности. Информациското општество ги поврза народите, културите, знаењето и стопанисувањето, а информациски обоеното секојдневие, без оглед на природните различности, наметна нови општествени практики, нови медиуми и нови начини на креирање на значењата, а со тоа и нови интерпретации на писменоста.

Она што е суштинско е фактот дека писменоста станува *функционална* тогаш кога нејзиното јадро доживува динамична трансформација, односно

знаењата и вештините за читање, пишување и сметање добиваат значење единствено кога се наоѓаат во доменот на примената, и во тој случај тие претставуваат алатка за личен, професионален и за општествено-економски развој.

Образованието, кое настојува да биде во иста линија со современите текови, треба да ја има предвид оваа сложена структура на писменоста и да го моделира процесот на стекнување на функционална писменост во согласност со потребите на општествената практика, нудејќи повеќе функционални модели за обликување, презентирање и користење на информациите.

### **2.1. Аспекти (видови) на функционална писменост**

Кога го детерминираме поимот на писменоста спомнавме дека, покрај тоа што е тесно поврзана со јазикот, таа е основниот предуслов за успешно општествено интегрирање на секој поединец. Говорејќи за врската помеѓу општеството, јазикот и писменоста, познатиот психолингвист Џејмс Пол Ги (James Paul Gee) во својата елаборација на јазикот како акција и јазикот како припадност на поединецот во одредена општествена структура, ја опишува писменоста како *„...парче народна мудрост со чија помош лингвистиката ги дефинира зборовите...”* (Zamel V., Spack R. ed., 2012: 51). Определувајќи го доменот на овој поим, Ги ја дефинира писменоста како *„збир од општествено прифатени асоцијации помеѓу начините на употребата на јазикот, начините на размислување, и начините на дејствување што можат да се користат за да се идентификуваме себеси како член на одредена социјална група“* (Gee, 1990: 143; Gee, 2005: 1).

Токму различните начини на употреба на јазикот за кои говори Ги, односно, различните ситуации во кои луѓето го користат јазикот за да создадат значење, ги наоѓаме во основата на дефинирањето на одделните видови писменост. Диференцијацијата на сигналите кои допираат различни аспекти на писменоста се доволен индикатор да заклучиме дека во реалниот живот не егзистира само еден модел на писменост. Напротив, таа (писменоста) се јавува во различни форми кои, зависно од општествениот контекст и од применетите комуникациски средства, наизменично се менуваат.

Анализирајќи ги различните видови писменост, се соочуваме со мулти-модалноста на писменоста која од една страна, укажува на начините по кои се

создава значењето, а од другата страна ги разработува патиштата кои водат до него, отворајќи го прашањето за *мултиписменоста*. Мултимодалноста на писменоста првенствено е изразена преку *ресурсите за создавање на значење* (визуелни елементи, движења, анимации, понекогаш и просторни димензии) и преку начините на кои луѓето ги користат именуваните ресурси во текот на општественото делување. Мултиписменоста, пак, оперира со одделните видови писменост кои имаат своја употребна моќ, видлива во соодветната практична рефлексија при остварувањето на низа активности од личниот, професионалниот и општествениот живот на секој поединец (Rowell J., Walsh M., 2011: 55 - 56).

Поимот *мултиписменост* во педагошката теорија и практика во 1994 година го воведува т.н. *лондонска група*<sup>1</sup> на експерти од образованието, што е составена од 10 меѓународно признати професори, кои вршат проучувања на писменоста во рамките на различни образовни системи и од различни научни стојалишта (психолингвистичко, социјално, педагошко и др.) (Cazden, S., et al 1996).

Имено, во 1994 година, во Лондон, групата истакнати проучувачи на образованието учествува на научна дебата на тема: *писменост*, а заклучоците во врска со новите погледи на писменоста ги објавува во интегрален труд под наслов: *Педагогија на мултиписменоста – Дизајнирање на социјална иднина (A Pedagogy of Multiliteracies – Designing Social Futures, London group, 1996)*.

Во текот на неколкудневната средба, членовите на *лондонската група* дебатираат за глобалните граници на образованието за писменост, за мултикултурните комуникациски текови, како и за експанзијата на печатените и мултимедијалните медиуми преку кои се стекнува, се развива и се применува писменоста (Cazden, S., et al 1996: 61-64). Образовните експерти ја набљудуваат

---

<sup>1</sup> Членови на *лондонската група*:

а. од САД: Courtney Cazden, Универзитет Харвард (проучувач на наставата за изучување на јазикот во мултилингвален контекст); James Gee, Универзитет Кларк (водечки психолингвист - истражувач и теоретичар на јазикот и умот); Sarah Michaels, Универзитет Кларк (експерт во развојот на програми за настава во урбани средини); б. од Австралија: Bill Cope, Универзитет за технологии, Сиднеј и Универзитетот од Северен Квисленд (проучувач на *педагогијата* за писменост и промените на културниот дискурс); Mary Kalantzis Институт за интердисциплинарни студии, Универзитет од Северен Квисленд (поле на интерес: граѓанско образование); Allan Luke Универзитет од Северен Квисленд (истражувач и теоретичар од областа на критичката писменост и од областа на социолошките истражувања на наставата за читање и пишување); Samuel Luke Универзитет од Северен Квисленд (Феминистичка педагогија); Martin Nakata Универзитетот од Северен Квисленд (проучувач на писменоста на домородните заедници); в. Од Велика Британија: Norman Fairclough, Универзитет Ланкастер (теоретичар на јазикот, проучувач на лингвистиката и промените на дискурсот, како дел од социјалните и културните промени); Gunther Kress Институт за образование, Универзитет во Лондон (истражувач на јазикот, семиотиката, визуелната писменост, комуникациите и мас-медиумите) (THE NEW LONDON GROUP, 1996).

мултиписменоста низ парадигмата на образованието, чија интенција не треба да биде писменоста сама по себе, туку модел на писменост што има моќ да ја дизајнира иднината на општеството, да ги рефлектира општествените промени врз наставата за писменост и да ја користи писменоста при дизајнирањето на сегашноста и на блиската иднина (London Group, 1996).

Опсервациите на писменоста, што се изложени во именуваниот труд, се од големо значење за научната теорија и практика поради тоа што тие претставуваат прв успешен обид, врз научна основа, да се проговори за поливалентната природа на писменоста, а во педагошката теорија да се воведуе поимот *мултиписменост*, со кој се означуваат *многубројните комуникациски канали и медиуми кои доведуваат до пораст на културниот и лингвистичкиот диверзитет* (Cazden, S., et al 1996: 63).

Развојот на мултиписменоста во едно општество иницира дизајнирање на специфични методски пристапи во кои јазикот, без оглед на видот на писменоста што се развива, истовремено претставува и средство и содржина на наставниот процес. Образованието кое промовира различни видови писменост користи наставни практики што поттикнуваат користење на јазичната содржина во одделни животни ситуации: во семејството, на училиште, на работа, при остварувањето на граѓанските права и обврски, во културниот живот и сл. Притоа, се применуваат пристапи во кои иста содржина се обработува на различни начини – електронски, јазично, музички, математички, комуникациски и сл. Мултиписмениот ученик треба да биде оспособен најнапред да го утврди контекстот во кој е прикажана информацијата, да ја разбере истата и да умее да ја искористи, практикувајќи одредена активност во друг сличен или различен контекст.

Холистичкиот пристап кон писменоста го оспособува ученикот да ја препознае писменоста во секојдневните животни ситуации и соодветно да реагира, користејќи одреден вид писменост. Секако, на елементарно ниво не се врши именување на видот на писменост што се развива, но наставникот при креирањето на наставните материјали и осмислувањето на наставната практика треба да дефинира цели од различни аспекти на писменоста.

Кога наставата ќе ги добие споменатите атрибути и ќе профилира комплетно изградени личности, префиксот *мулти* кон именката писменост ќе овозможи остварување на потребата *да се поседуваат повеќе форми на знаења*

од различни области кои ќе придонесат соодветна примена на знаењата во секоја животна сфера (Anstèy, M., Bull, G. : 2006: 21).

Со цел да укажеме на специфичностите што ги карактеризираат одделните аспекти на функционалната писменост, направивме избор на неколку видови писменост што, според нас, се релевантни за курикулумскиот концепт на одделенската настава. Во продолжение следи краток осврт на селектираните подвидови на функционалната писменост, при што во фокусот на вниманието е функционалноста на знаењата од соодветните подрачја.

### 2.1.1. Символичка писменост

Симболите се составен дел од животот на луѓето уште од времето кога тие биле единствени средства за означување на предмети и појави што се поврзани со нивното материјално и духовно делување.

Историската интенција за создавање на општоприфатен знак за универзалните вредности резултирала со појава на голем број симболи, кои денес имаат подеднакво значење насекаде во светот. Денес, речиси, и да не постои човек кој не го разбира значењето на симболот на љубовта (♥), на среќата (☺), на христијанската религија (✝), на исламот (☪) или на концептот за доброто и злото јинг – јанг (☯).

Комуникацијата во која изразно средство се симболите им е својствена единствено на луѓето, бидејќи е заснована врз знаци кои се намерно создадени и општоприфатени во определено опкружување.

Во суштина, симболот претставува графичка целина чии елементи се: а. знакот (носителот на информацијата) и б. неговото значење (Белон, К., Мињон, К., 2003: 22). Знакот, како надворешна форма на симболот, е она со кое се соочуваме во моментот на перцепција, но тој најчесто има значење коешто се разликува од основното значење на знакот. Зад секој симболички знак се крие кондензирана човечка мисла што е проткаена со потребата истата да добие визуелна форма, за таа да стане достапна и разбирлива за поголем број луѓе. Символичкиот знак може да биде цртеж, боја, шема, графем или друг вид графички приказ што заедницата го воспоставила како ознака за содржината (значењето) на некој предмет, појава, идеја или доживување. Во процесот на симболизација зборовите, предметите, цртежите и сл., покрај основното, добиваат додатно, општествено признаено значење, а употребата на овие симболи

има смисла само за оној кој ја познава конвенцијата на општење во средината во којашто тие се дефинирани. Графичкиот знак може, но не мора, да го загуби своето основно значење, но задолжително добива ново, договорено значење, кое се разликува од основното (Белон, К., Миџон, К., 2003: 24). На тој начин, избраните визуелни прикази стануваат симболи, т.е. средства за идентификација на сложени поими, со голема апликативност во меѓучовечкото разбирање.

Општествениот контекст, без кој симболизацијата нема значење, ја одредува и употребната вредност на симболите во комуникацискиот процес. Во него симболичките концепти се поврзуваат во комплексен симболички систем и се користат во согласност со јасно и прецизно дефинирани правила. На пример, симболичкиот систем на јазикот ги следи граматичките правила; употребата на музичките симболи е регулирана со правилата на музичкото општење, сообраќајната симболизација и сигнализација се во склад со меѓународната сообраќајна регулатива и сл. Аналогно на тоа, се подразбира дека квалитетот на симболичката комуникација е во директна спрега со познавањето на кодот и на правилата на симболичката комуникација коишто егзистираат во определен општествен контекст и го одредуваат доменот на т.н. *симболичка писменост*, дефинирана како „...разбирање, толкување и правилна употреба на симболи од различен вид, во функција на пронаоѓање, обработка и прикажување на одредена информација со чија помош се остварува определена цел...“ (McArthur, T., 2005).

Содржината на симболичката писменост е сочинета од графички информациски целини, кои произлегуваат од научната, стручната и општествената визуелна концептуализација на кондензирани информативни прикази. Процесот на симболичката комуникација ни дозволува преку визуелна перцепција на симболот да го „видиме“ претставениот концепт и да ги воочиме врските помеѓу неговите составни елементи. Симболите од сите видови (емотикони, пиктограми, икони, логоа, интернационални знаци и др.) преку визуелно мапирање на идеи, мисли и јазични елементи можат да бидат употребени за создавањето на нови информациски концепти (Margulies N., Maal N.: 2004, 60-72). Веќе кажавме дека јазикот за таа цел ги користи зборовите и буквите. Како литературен термин, симболот може да биде претставен како лице, предмет, идеја и сл. Во оваа форма а, истовремено, инкорпориран во литературно дело, тој прикажува или сугерира идеја или



концепт што експлицитно се прикажува или суптилно се надзира кога се набљудува во даден контекст (Pavlović Babić, D., Baucal, A., 2012: 17). Во математичката сфера, при симболичкото комуницирање, се користат букви, цифри, геометриски форми или други знаци, за да се означат математички поими, операции, релации, функции и сл. Природните науки експлоатираат симболички концепти што отсликуваат звуци, процеси, природни феномени и сл., додека во ликовното изразување визуелните и акустичките информации се трансформираат во ликовни симболи (линија, боја, форма и др.). Симболичките концепти на националните и државните обележја (грб, знаме, симболи на локалната самоуправа и сл.) рефлектираат комплексни информациски концепти кои преку визуелниот идентитет ги презентираат особеностите според кои поединецот или општествената заедница ги прави посебни и различни од останатите. Симболите, кои го одразуваат идентитетот, а можат да се однесуваат на културните, верските, јазичните, економските, територијалните, политичките или други карактеристики на определена општествена група (Kogunić, 2003). Како такви, овие симболи сочинуваат одделно подрачје од симболичката писменост кое заслужува посебно внимание во наставната работа со учениците.

Општествената експлоатација на симболичката писменост во различни сфери на комуникацискиот дискурс наложува таа да стане средство и содржина на образовниот процес во почетните образовни циклуси и да има тенденција на постојано надоградување. Поради комплексноста на нејзината структура и намена, развојот на симболичката писменост во основното образование можеме да го набљудуваме од аспект на симболичките множества што се поврзуваат со предметните содржини (јазик, математика, музика и сл.), но и преку концепт на сеопфатен генерален курикулум, кој ги поттикнува учениците да развиваат свест за значењето и употребата на симболите во различни моменти од секојдневното живеење, независно од областа од која првенствено потекнуваат. Тоа ќе овозможи почитувањето на процесот на мислење (преку ментални слики) да се искористи како предуслов за инкорпорирање на симболите во различни образовно-воспитни контексти, како на пример: креирање на стимулативна образовна околина, воспоставување и почитување на кодекс на однесување, координација и ориентација во просторот, поттикнување на усното и писменото изразување, развивање на свест за различните форми и начини на прикажување и восприемање на информациите

и др. Кога го истакнуваме сето ова, на површина испливува клучната алка за развој на симболичката писменост во образовниот процес - наставникот - со неговата оспособеност и умешност да ги вгради симболичките концепти во секојдневната работа со учениците на начин кој ќе обезбеди непречена симболичка комуникација и оформување на сопствен симболички стил на конструирање и рефлектирање на знаења и умеења.

#### 2.1.1.1. Дидактички симболички концепти

Дидактичката вредност на симболите произлегува од ненаметливиот начин на којшто тие можат да најдат примена во заложбите на наставниците за подобрување на комуникацијата помеѓу учесниците во наставниот процес, вклучувајќи ги и наставните содржини кои, често, им се апстрактни и неразбирливи на учениците. Станува збор за комуникациски проблеми кои произлегуваат од *(не)разбирањето* на содржината на примените пораки (воочување и откривање на информацијата што е содржана во пораката) и / или погрешно *толкување* на знаците што треба да ја пренесат пораката (избор на значење и прифаќањето на тоа значење како правилно во однос на пораката) (Даниловиќ, 2006: 30-36).

Употребата на симболичките кодови во наставното опкружување има позитивно влијание во надминувањето на комуникациските шумови и во поттикнувањето на учениците да ги воочуваат и правилно да ги толкуваат симболичките информациски пораки што, само по себе, подразбира усвојување, примена и поврзување на различни форми на комуникација. Во нашиот случај, станува збор за поврзување на јазичната комуникација (употреба на јазични симболи) со т.н. илустративна симболичка комуникација, заснована врз илустративни прикази (слики). Со сликовните симболички концепти се поткрепува концептуализацијата на знаењата во свеста на учениците, којашто на помала возраст е директно поврзана со конкретниот, сликовен карактер на мислењето, и како таква претставува подготовка за развој на апстрактното мислење, при кое настанува одвојување на формата на знакот од неговата содржина (Пијаже, 1990). Оттаму, воведувањето на симболичките концепти во процесот на едукација е во директна спрега со умешноста на наставникот да ги направи мислите и апстрактните поими видливи со око, достапни за допир или приемчиви за слух.

Воведувањето на илустрираните симболи во наставата е дидактичка стимулација која има за цел во свеста на учениците да создаде имагинативен приказ за значењето на одреден збор или јазичен концепт. „Материјализирањето“ на јазичните концепти преку користење на симболи во контролирано јазично опкружување ја поставува основата за развој и оформување на одреден функционален поим. Имено, на почетокот, ученикот користи псевдопоим (го употребува зборот, но не го знае точно неговото значење). Потоа, преку постепено надополнување на семантичкото поле на зборот, тој се движи кон комплетно оформување на поимот (станува свесен дека зборот е ознака за означеното, ја увидува дијалектичка врска на односот поим - збор, т.е. релацијата од поимот кон зборот и од зборот кон поимот). (Петковска, Штерјоска, 2014: 16-17). Практиката покажува дека во овој сложен процес на јазично мислење, симболичките визуелни концепти имаат дидактичка моќ да ја поедностават концептуализацијата на семантичкиот полнеж на зборовите во свеста на учениците и на тој начин да го олеснат разбирањето и толкувањето на смислата на разменетите пораки. Притоа, треба да забележиме дека илустративните концепти не се замена за јазичната комуникација, туку нејзино олеснување, дополнување и збогатување.

Оспособувањето на учениците за симболичко комуницирање, зависно од целта и потребата на наставата, може да се одвива на различни рамништа и во различни околности. Како што кажавме погоре, симболичката писменост е вткаена во секое предметно подрачје (јазичен симболички концепт (глас – симбол – збор – реченица – текст), математичка симболика, за којашто ќе стане збор во делот за математичка писменост, симболите во уметничкиот дискурс, во природно-научното симболичко подрачје и сл.). Овој систем на означување на поими, што припаѓаат во одредена сфера на изучување, вклучува и голем број на додатни симболички множества со кои учениците секојдневно се среќаваат во училиштето и надвор од него. Истите се однесуваат на различни аспекти на секојдневната комуникација и се обележје на современото живеење. Станува збор за општествено прифатени симболи со кои се искажуваат чувства (емотикони), симболи на различни професии, инструкциски симболи, информациски и информатички симболи и сл. Во наставната практика на елементарното образование се присутни и голем број договорени симболички концепти што се присутни во различни моменти од

образовно-воспитната работа, како на пример, договорени симболи за дисциплина, за мотивација, за оценување и самооценување, симболи за означување на простории и луѓе во и околу училиштето и др.

За да ја стекнат функцијата „позитивни фактори во наставната комуникација“ симболите треба да им бидат познати на учениците. Тоа подразбира нивно навремено и соодветно толкување кое, како и при откривањето на значењето на зборовите, мора да се поврзе со поширокиот контекст во кој тие го добиваат своето значење.

Симболот ќе биде интегриран во свеста на детето како нов информативен концепт само тогаш кога тоа ќе го усвои неговото значење во рамките соодветното образовно, јазично и социолошко опкружување.

Без помош на наставникот, учениците не можат да го препознаат информацискиот концепт во еден графички симбол, но откако тие ќе го разберат неговото значење и ќе се воведат во функцијата на симболите во секојдневното општење, тоа знаење ќе стане основа за развој на нивната симболичка сензитивност за перцепирање на реалноста.

#### 2.1.1.2. Илустративните симболи во примарната јазична писменост

Илустративните симболички концепти во улога на супститути на одредени јазични поими имаат голема примена во наставната практика за примарна јазична писменост кога, поради делумна усвоеност на азбуката, учениците не се во состојба да прочитаат / напишат некој збор, па истиот се заменува со слика или симбол.

„Читањето“ и „пишувањето“ со помош на цртежи е вообичаена појава кај учениците од предучилишна и рана училишна возраст, кои сè уште не се воведени во букварскиот концепт на запишување на своите мисли. Имено, тие „го цртаат“ она што го замислуваат, а потоа преку говорни активности го „читаат“ тоа што го „напишале“. Како илустрација на примената на визуелните концепти во почетното читање и пишување ќе се навратиме на фазите на почетното читање и пишување според Temple, C., et al, 1992; D. H. Graves 1989:

##### 1. пред-фонемска фаза

- почетно цртање, при што почетната точка може да се наоѓа на кое било место на листот (Слика 1.)

- контролирано чкртање со прогресија на дефиниран правец од лево кон десно (Слика 2.)
- кружни чкртања (Слика 3.)
- цртање – пренесување пораки со слики (Слика 4.)
- имитација на пишување букви и користење на лични или конвенционални симболи: срце, звезда и сл. (Слика 5.)
- нижење букви од лево кон десно без соодветна раздвоеност и без воспоставена корелација со зборови или звуци (Слика 6.)
- групи букви кои се одделени за да личат на зборови или пишување на цели зборови (Слика 7.).

## 2. рана фонемска фаза – означување на слики

- напишаната буква се совпаѓа со почетниот глас од поимот што е илустриран на сликата (симболот) (Слика 8.)
- копирање / препишување на текстуални елементи од околината без да се знае нивното значење (букви, зборови, имиња и сл.) (Слика 9.).

## 3. транзициска фаза (пишување со комбинирање на букви и слики / симболи)

- означување на зборот со слика дополнета со првата и последната буква или со нецелосни зборови (Слика 10.).

## 4. пишување фрази и реченици (Слика. 11 и 12.).

			
Слика 1. дезорентирано чкртање	Слика 2. контролирано чкртање	Слика 3. кружно чкртање	Слика 4. цртање
T T O F E C V W		S SO KSK	 d=dog (куче) f=flower (цвет)
Слика 5. имитација на текст	Слика 6. нижење букви	Слика 7. групирање букви во зборови	Слика 8. означување
the I is see I ya MOM	 c - t = cat (маче) g r a s s grass = трева	My nice dress  My nice dress (мојот убав фустан)	 I play with my dog (Јас играм со моето куче)
Слика 9. копирање	Слика 10. почетна и завршна буква	Слика 11. пишување фрази	Слика 12. составување реченици

(Извор: Judith A. Schickedanz & Molly F. Collins, (2013). *So much more than the ABCs: the early phases of reading and writing*, 145 -146)

Визуелните прикази ја илустрираат примената на сликовните симболи во писменото изразување кај учениците од раноучилишна возраст, кои се одраз на нивните ментални сликовни претстави за светот што ги опкружува.

Во основното образование во РМ процесот на трансформација на визуелното со јазичното изразување е присутен во наставата во почетните одделенија, кога учениците раскажуваат по серија набљудувани слики. Притоа, тие се обидуваат да ја „прочитаат“ содржината на тие слики но, за жал, многу ретко на ова образовно рамниште се практикуваат вежби во кои ги „прераскажуваат“ приказните со помош на слики, а потоа и со зборови. Потребата од вежби од ваков карактер се наметнува поради малиот фонд на зборови со кои располагаат учениците. Имено, во примарното образование учениците многу често се соочуваат со проблемот на именување на одредени поими. Во моментите кога учениците во текот на пишувањето не се во состојба во својот речник да го пронајдат потребниот збор, вознемиреноста поради оваа препрека, во голема мерка, би се намалила, доколку им се овозможи во тој миг мислата да ја искажат симболички – со цртеж, од едноставна причина што симболичкото мислење го следи природниот тек на мислите во кој визуелните концепти се примарни, а потоа тие се заменуваат со јазични. Оттаму, нема да погрешиме ако им дозволиме на учениците од почетните одделенија некои зборови да ги „запишуваат“ со симболи или слики.

Сметаме дека зголемувањето на бројот на активности од ваков тип во првите две одделенија на основното образование би го олеснило преминот од сликовно кон писмено јазично изразување и, истовремено, би го поткрепило разбирањето на симболичкиот концепт на прикажување на информациите, кој продолжува да се дооформува и да се применува во повисоките степени од образовниот процес.

Илустрирањето на зборови или група зборови со помош на симболи им помага на учениците да ги организираат и да ги интегрираат информациите. Ова е особено значајно за оние ученици кои во процесот на учење се потпираат врз визуелни стимулации и чија визуелна меморија може да им помогне да се потсетат на фактите, или да оформат одреден информациски концепт. Притоа, многу е важно е учениците да сфатат дека симболите се разликуваат од сликите. Сликата пренесува многу информации одеднаш и нејзиниот фокус може да биде нејасен, додека симболот се фокусира на еден интегриран

информативен концепт што е сочинет од илустрирана кондензирана мисла која има за цел прецизно да ја прикаже информацијата. „Читањето“ и „пишувањето“ со помош на симболи во одредени случаи се врши со помош на договорени симболички множества, во кои се почитуваат однапред поставени правила. Во оваа пригода ќе посочиме неколку образовни модели од ваков карактер:

- ребусен систем:



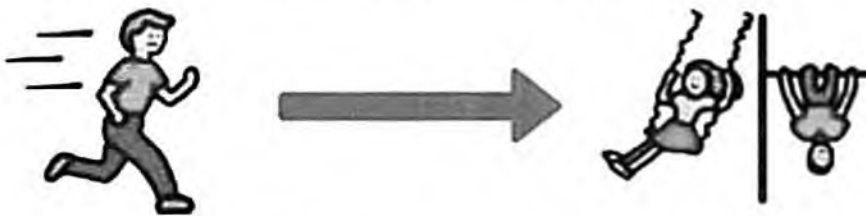
- Јана виде цвеќе и жаба во шумата.

- сликовен симболички сет



- Јас имам златна рипка и растенија во мојот аквариум.

- Симболичен систем составен од група симболи



- Детето трча кон игралиштето!

Преземено од: <https://www.n2y.com/symbolstix-prime/> (5. 8. 2017 г.)

Покрај наведените структурирани модели на симболично читање и пишување во наставната практика по Македонски јазик доста успешна примена имаат методските пристапи во кои симболите истовремено претставуваат цел, средство и содржина за јазично изразување.

Следните примери на неколку можни сценарија за „симболичко читање и пишување“ ги посочуваме како поттик за генерирање на идеи за оформување на методски концепти за дидактичка примена на симболите во наставната практика за јазична писменост во елементарното образование.

Притоа, напоменуваме дека наведените примери, во голема мерка, се испреплетуваат со концептот на визуелната писменост, на која подетално ќе се задржиме во понатамошниот текст од овој труд.

**Пр. 1. Говорна вежба:** – *Како го прославив својот роденден*

Цели: ученикот / ученичката:

- да се поттикнува за изразување со помош на симболи (слики) и / или текст
  - усно / писмено да раскажува доживеан настан
  - да трансформира визуелна информација во говорна и обратно.
- *Прва фаза:* емоционална подготовка и евокација на сеќавањата поврзани со темата.
  - *Втора фаза:* насочени активности за „пишување“ со слики. Учениците креираат цртеж (серија слики) во кој ги „раскажуваат“ настаните од прославата на нивниот роденден. По напредните ученици можат да го збогатат цртежот со зборови.
  - *Трета фаза:* говорна вежба - учениците ги „читаат“ своите состави, ги именуваат елементите од цртежот, ја објаснуваат структурата; вршат поврзување и подредување на елементите, се воведуваат во хронолошкиот редослед на настаните и сл.
  - *Четврта фаза (опционално):* учениците ги „читаат“ составите на своите соученици.



Сл. бр. 1. Раскажување со слики на тема: *Мојот роденден (Константин)*



Од приложениот цртеж и од разговорот со неговиот автор – детето кое „раскажува“ за својот роденден добиваме информации за текот на активностите: 1. Гостите пристигнуваат со своите родители кои на паркингот ги сместуваат своите возила; 2. Децата се забавуваат на различни начини; 2. Забавата завршува со роденденската торта и со освежување. Забавата буди позитивни емоции - децата се среќни и насмеани.

Во текот на „раскажувањето“ ученикот користи неколку информативни симболички концепти: паркинг со пополнети и празни места; неколку игровни активности; торта со свеќички како симбол за прослава на роденден; насмеани лица на децата – израз на позитивни емоции. Со тоа создава солидна основа за јазично изразување на истата тема.

**Пр. 2. Писмено раскажување на доживеан настан – реализирана посета на традиционална селска куќа**

Цели: ученикот / ученичката:

- да се оспособува писмено да раскажува доживеан настан
- да трансформира симболичен приказ во текстуална информација и обратно
- да го прошири личниот фонд на зборови
- да запознае елементи од културното наследство.

Напомена: Наставникот обезбедува картички со симболи за одредени поими што им се достапни на учениците.

- *Прва фаза:* навраќање на доживувањата од реализираната посета на традиционална селска куќа.
- *Втора фаза:* насочени активности за писмено раскажување на тема: *Во потрага по предметите од традиционалниот семеен амбиент.* Учениците добиваат задача при оформувањето на текстот да ги именуваат предметите што ги воочиле во текот на посетата, при што предметите што не можат да ги именуваат, но се сеќаваат на нив, можат да ги прикажат со цртеж / симбол.
- *Трета фаза:* учениците ги споделуваат илустрациите од предметите чие име не им е познато. Се врши заедничко откривање на името, а новооткриениот збор се сместува во банката на зборови.

- *Четврта фаза:* ревизија и подобрување на текстот: секој ученик го подобрува својот текст: ги вметнува новите зборови на соодветните места – под сликата, или веднаш до неа; врши додатни подобрувања на текстот каде што е потребно.
- *Петта фаза:* Споделување на пишаните состави преку читање на составите, истакнување на составите на огласната табла, креирање на заеднички албум на впечатоци (книга на одделението) и сл.

### Пример 3. **Временска прогноза**

Цели: ученикот / ученичката:

- да го препознава значењето на основните метеоролошки симболи
- да го воочи значењето на метеоролошките симболи во секојдневниот живот
- да ги употребува метеоролошките симболи при создавање на информативни концепти.

*Активности:*

- *Прва фаза:* евокација на предзнаењата и искуствата на учениците во врска со времето и временските промени.
- *Втора фаза:* учениците „читаат“ седумдневна временска прогноза што е прикажана со симболички концепти без употреба на текст. Нивна задача е - во согласност со прикажаната информација тие да ја посочат облеката и додатните помагала што треба да се поседуваат во текот на деновите што следат, како и однесувањето на луѓето во текот на тие денови. Деловите од облека и предметите се прикажани на картички кои учениците треба да ги распоредат под метеоролошките симболи.
- *Трета фаза:* говорна вежба - учениците ги споделуваат наставните листови и ги образложуваат своите одговори.
- *Четврта фаза:* *Работа во групи* - групите на хамер изработуваат претпоставена временска прогноза за следните седум дена, и притоа користат картички со метеоролошки временски концепти.

- *Петта фаза:* Во текот на една недела учениците ги бележат временските промени со помош на симболите и го нотираат однесувањето на луѓето (облекување, греење, постапки и сл.).
- *Шеста фаза:* Анализа на сработеното: „читање“ на прогнозата и на метеоролошкиот календар, воспоставување корелација помеѓу претпоставките и резултатите, резимирање на резултатите и споделување на стекнатите искуства.

*Напомена:* Во зависност од одделенското ниво, активноста може да вклучи пишување на коментари или кратки текстови.

Материјали: хамер, симболички картички (апликации).



Сл. бр. 2. Апликации

#### Пример 4. **Говорна / писмена вежба на тема: Професии**

Цели: ученикот / ученичката:

- да го развива говорното / писменото изразување
- да се запознае со основните карактеристики на некои професии
- да го препознава значењето на симболите за одредени професии.

Предлог - активности:

- *Прва фаза:* мотивациски разговор во врска со професиите (- Што сакам да бидам кога ќе пораснам / - Јас во улога на ... / - Професијата на моите родители и сл.).

- *Втора фаза:* на видео - запис се следат неколку професии и се забележуваат суштествените особености (изглед, облека, постапки, задолженија, алатки, инструменти и сл.).
- *Трета фаза:* Наставникот со помош на картички или плакат презентира симбол за одредена професија, а учениците, преку поврзување на симболот со сознанијата од презентацијата, се обидуваат да го откријат неговото значење. Притоа, тие треба да дадат и соодветно образложение на одговорот. Во заедничка дискусија се врши анализа на секој од понудените симболи, со цел да се воочи нивниот информациски концепт. Притоа можат да се користат повеќе симболи за иста професија, со цел учениците да се насочат кон воочување / откривање на пораката што ја испраќа симболот, а не кон механичко меморирање на неговата форма.



Приказ бр. 1. Симболички концепти

- *Четврта фаза:* Учениците креираат (цртаат) симболички концепт за професија по избор.
- *Петта фаза:* Говорна вежба на тема: *Јас во улога на...* во која изработениот симбол се користи како средство за говорно изразување на посочената тема.

### 2.1.1. 3. Дигитални симболички ресурси

Дидактичката вредност на симболите особено доаѓа до израз во креативните работилници за остварување на подобри образовни постигања кај оние ученици коишто се соочуваат со дислексија или дисграфија. Во поново време на оваа тема се спроведуваат низа проекти за т.н. „симболичко

пишување“, во кои учениците ги изразуваат своите мисли со комбинирање на графички симболи и текст (Ellis, W, 2016: 2- 41); (Widgit Software, 2005). За таа цел се дизајнирани и специјални софтвери или додатоци на текстуалните процесори во кои прикажувањето на информациите се врши со помош на множество илустративни симболи што можат да се комбинираат со текст од различни јазични подрачја. Истите се достапни како програми со локална примена, или истите се поставени на интернет, со можност за слободен пристап. Во продолжение наведуваме неколку примери.

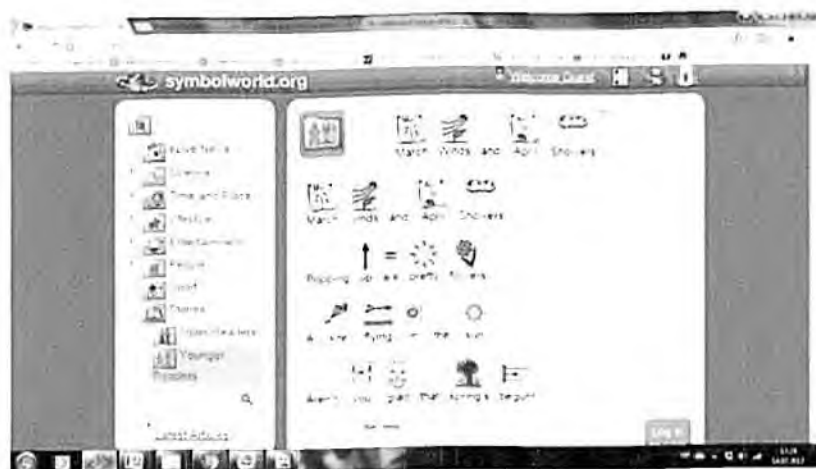
#### **а. Симболички свет (Symbol world)**

Symbol World е веб-сајт создаден од Widgit Software наменет за корисници кои информациите полесно ги восприемаат преку симболи. На страниците на Symbol World можат да се најдат едукативни и информативни материјали за сите возрасти. Навигацијата е едноставна, со можност за персонализација на распоредот на прикажување на информациите и на одредени графички параметри.

Именуваниот симболички пакет содржи кратки информативни материјали од различни области, слика бр. 3. (природа, технологија, здравје, спорт, забава и сл.), кои во електронска или во печатена форма можат да најдат ефективна примена во работата со учениците.



Сл. бр. 3. Symbol world: понуда на „текстови“



Слика бр.4. *Symbol world: Информативен текст наменет за млади читатели*



Слика бр. 5. *Symbol world: Информативен текст наменет за напредни читатели*  
(Извор: <http://symbolworld.org/>)

## 6. Sym Writer

**Sym Writer** претставува текст - процесор кој поддржува симболичко „пишување“. Може да се прилагоди на различни тежински нивоа на писменост на корисникот, со цел да му помогне при оформувањето на текстот. Процесорот содржи околу 4000 симболи, чие значење корисникот може да го види (прочита), потоа паралелно со оформувањето на текстот да ја слушне акустичната форма на поимот што е означен со одреден симбол, или да го проследи неговото значење во специјализиран пребарувач / речник на симболи. На почетното ниво, кога корисникот ќе избере одреден симбол, процесорот под него го испишува зборот (поимот), а со притискање на соодветно копче корисникот има можност да слушне и соодветен аудио - запис. На тој начин симболичкиот концепт му помага на корисникот (ученикот) да ги усвои

надворешната и внатрешната страна на непознатиот поим, со што истиот се става во функција на развој на вокабуларот и унапредување на читањето. Софтверот нуди можност за вметнување на слики во тектот и креирање на визуелен контекст на пишувањето, кој дополнително го стимулира ученикот да ја развива и да ја изразува својата креативност.

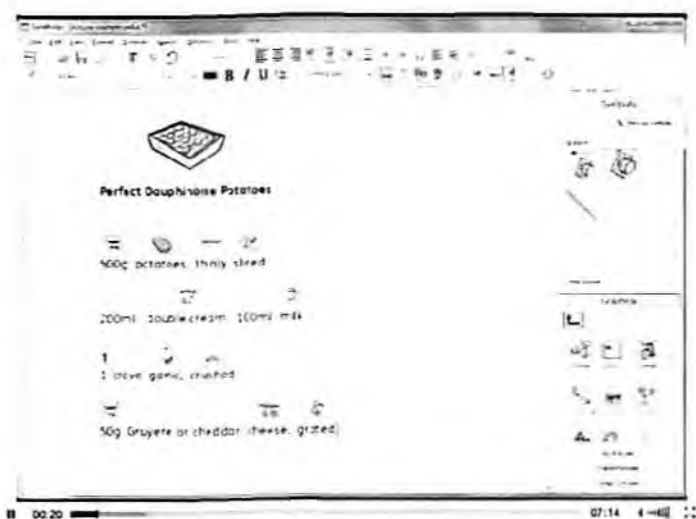
Софтверот нуди можност оформените документи да се дополнуваат, да се печатат или во форма на електронска порака да се испратат до одреден реципиент, што ја актуализира и комуникациската димензија на пишувањето.

Со соодветно методско-дидактичко водство именуваниот процесор станува дидактичка алатка за јазично, симболичко, графичко и, воопшто, визуелно изразување на учениците, којашто преку можностите за креативна употреба на различни форми на прикажување на информациите придонесува кон зголемување на мотивацијата за јазично изразување и помага во надминувањето на комуникациската инертност што е предизвикана од стравот од неуспех.

Sym Writer е мошне полезен за наставниците кои сакаат да создаваат едноставни материјали кои се поддржани со графички симболи. Софтверот е подобен за креирање на образовни ресурси што ќе обезбедат услови за напредување на учениците кои имаат проблеми во кодирањето и декодирањето на јазичните пораки.

Процесорот е квалитетна поддршка за учениците кои се соочуваат со проблеми при пишувањето, бидејќи неговата графичка понуда ќе им помогне на овие млади пишувачи да бидат успешни во намерата своите мисли да ги преточат во текст. Овој електронски ресурс е податлив за пишување и за читање на различни видови текстови, при што секоја напишана реченица, покрај симболичката поткрепа, добива и аудио - запис кој му е достапен на корисникот.

Во зависност од стилот, предзнаењата и афинитетите на корисникот, SymWriter овозможува различна форма на избор и употреба на сликовните симболи кои означуваат предмети, ликови или дејства, но и можност за оформување на визуелен контекст на содржината, кој оди во прилог на развојот на говорното изразување на ученикот.



Слика бр. 6. SymWriter: Пишување / следење на иструкциски текст



Слика бр. 7. Пишување со SymWriter

(Извор: <http://www.widgit.com/products/symwriter/index.htm?route=symwriter>)








## в. Емоџи јазикот во дигиталната комуникација

Експанзијата на електронската комуникација вовеле нови начини и нови симболи, коишто секојдневно се присутни во сите форми на човечката комуникација. Во глобални рамки, во сите делови од светот, електронската комуникација не може да се замисли без употребата на насмеаното лице (смешко) 😊, или на незадоволното - лутко 😡. Овие „сликички“ коишто, во основа, означуваат чувства, се т.н. емотикони (emot(ion) + icon = емоција + икона), со намена за сликовито прикажување на расположението на личноста којашто го користи во електронската комуникација. Во основа, емотиконите претставуваат „комбинација од знаци (две точки, заграда, точка и запирка и сл.), коишто во одре-



дена комбинација го формираат посакуваниот симбол за чувство, став или дејство“.(<http://www.merriam-webster.com/dictionary/emoticon>;  
<http://www.oxforddictionaries.com/definition/english/emoticon>.)

Како илустрација даваме неколку примери на најчесто употребуваните емотикони:

<b>Емотикон</b>	<b>Значење</b>	<b>Објаснување</b>
:-) 	Смеене	Саркастичен или духовит коментар или израз на задоволство
:-( 	Тага	Незадоволство или вознемиреност поради примената вест
;-) 	Намигнување	Саркастична (зајадлива) забелешка
:-  	Индиферентност, неутралност	Нема емоционална реакција на примената вест
:'-( 	Плачење	Жалење поради примената вест
:-x 	Бакнеж	Израз на симпатии
:-O 	Зачуденост / загриженост	Зачуденост / загриженост поради примената вест

(Извор: <https://www.piliapp.com>)

Она што нè поттикна да ги спомнеме емотиконите во овој труд е фактот дека нивната употреба во електронската комуникација резултираше со создавање на дигитален, т.н.емоционален - емоци јазик, во кој, покрај емоционалните изрази, се вклучени и додатни симболи кои овозможуваат непречена симболичка комуникација. На интернет - мрежата може да се пристапи кон т.н. емоци – преведувачи, во кои се достапни толкувањата на емотиконите, со можност за „превод“ на симболички прикажани информации.

<https://lingojam.com/%F0%9F%90%8CEmojiTranslator%F0%9F%8E%B2>);

(<https://www.todaytranslations.com/emoji-translator-specialist>;

<http://emojitranslate.com/>.)

Употребата на емоци-јазикот отиде до таму што со помош на симболички концепти се пишуваат / преведуваат и цели книги. Таков е случајот со е-книга 2009 - *Емоци Дик* - „превод“ на делото „Моби Дик“, од авторот Херман Мелвил, на емоци – јазикот, при што зборовите како изразно средство се заменети со јапонските емотикони – емоци. При креирањето на емоци - книгата е направено трикратно „преведување“ на речениците, а потоа тие реченици поминале систем на гласање за да бидат избрани „најпопуларните“

верзии на секоја реченица вградена во електронската книга (<http://www.emojidick.com>).

Начинот на којшто е креирана оваа книга иницира повеќе дилеми околу постоењето / непостоењето на дефиниран систем од правила за креирање на емоци - реченици, а уште повеќе на толкувањето на овие „најпопуларни“ верзии на симболичките реченици. Имено, употребените идеограми нудат платформа за различна интерпретација на идејата кај различни „восприемачи“, бидејќи ист емотикон, чијашто намена е да се изрази комплексна јазична целина со помалку знаци, може да добие различна интерпретација којашто, во овој случај, не е комплетно зависна од контекстот, како што е тоа случај во печатените јазични извори на информации.

Група истражувачи на десеттата конференција за веб и социјални медиуми, (The Tenth International AAAI Conference on Web and Social Media, 17-20 мај 2016 г.) презентира податоци дека и покрај интенцијата емоци - јазикот да стане прв глобален јазик, луѓето различно ги толкуваат емоци - симболите, така што значењето на пораката често не е подеднакво за испраќачот и за примачот на истата. Податоците од споменатото истражување говорат дека дури 95% од симболите, што биле предмет на истражување, биле различно протолкувани од страна на испитаниците. Резултатите од оваа студија (Miller et. All, 2016) покажуваат постоење на полисемија при толкувањето на симболите, што најчесто се користат во електронската комуникација, а тоа значи присуство на огромен комуникациски семантички шум. Отвореноста за слободна интерпретација на симболите ја оневозможува еднозначноста при размена на пораките и говори за нестабилноста на глобализацијата на емоци - комуникацијата во овој миг.

#### 2.1.1. 4. Симболите - поткрепувачи на позитивна училишна клима

Мотивациската улога на симболите во наставниот процес произлегува од педагошката интенција адаптираниот симболички сет да ги збогати комуникациските можности и да придонесе кон поголема самодоверба и самоконтрола кај учениците. Од оваа гледна точка, употребата на симболите можеме да ја разгледуваме како стимулативна поддршка на учењето (пр.: преку доделување на ♡, ☺, ☆, ✓ и сл. при успешно реализирана задача), како средство за контрола и самоконтрола на однесувањето на учениците (пр.: примена на симболи и

емотикони кои асоцираат на одредено однесување (пр.: ☺ за примерно однесување, ☹ за некоректен однос; 🗣 - знак за барање збор, 👂 - слушај, 👁 - гледај, 📖 - прочитај и др. ); како инструкциска поткрепа на спроведување на одредени активности и сл. (Detheridge T., Detheridge M., 2002).

Јасно е дека сите состојби на непосакувано однесување на учениците не можат да бидат надминати со користење на симболите за зголемувањето на мотивацијата, но симболите можат да одиграат голема улога во насочувањето на однесувањето на учениците преку промовирање на поефективни симболички начини за комуникација.

Комуникацијата помеѓу наставникот и учениците значително може да се подобри доколку во текот, или по завршувањето на наставата, учениците имаат можност со збор, или со соодветен симбол (емотикон) да ги изразат своите впечатоци и чувства.

 прекрасно уживање	/	 одлично	 здодевно	 напорно
 работно	 збунето	 исплашено	 задоволно	

Приказ бр. 2. Емотикони

Покрај тоа што за наведената цел можат да се користат најразлични симболички концепти, нашата намера оди во прилог на употребата на емотиконите како препознатлив елемент на секојдневната електронска комуникација, кој секојдневно зазема сè поголем замав.

Многу ученици можеби не се во состојба целосно да ги восприемат, да ги разберат или да се сетат на вербалните упатства и информации од наставникот. Во овие случаи, употребата на картичка со соодветен симбол може да им помогне тие да разберат кое однесување е правилно во дадениот момент.

Истакнувањето на симболички картички на одредено место во училиницата овозможува визуелна стимулација која поттикнува прикладно

однесување на учениците, без нарушување на воспоставената работна атмосфера.


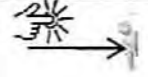



- **Активности:**

 Време за игра (пауза)	 Бидете тивки	 Време за ручек	 Размисли	 Седни
 Напиши	 Прочитај	 Исечи	 Залепи	 Обои
 Означи (подвлечи)	 Пресметај	 Истражи	 Размисли	 Слушај
...	...	...	...	...

Приказ бр. 3. *Симболички картички*

Секојдневната училишна практика многу често подразбира манипулирање со едноставни електронски контролни и приказни уреди. Ракувањето со нив од страна на учениците може да биде отежнато доколку истите се стават во функција без соодветно упатство. Со цел учениците полесно да се воведат во постапувањето по дадени инструкции, пожелно е упатствата за ракување со техничките уреди да бидат прикажани со графички симболички приказ. На тој начин учениците, паралелно со оспособувањето за ракување со конкретниот уред, се запознаваат со основните симболички концепти кои се составен елемент на упатствата за користење на посложени апарати.

- **Симболи за ракување со технички уреди**

 Притисни го копчето за да вклучиш светло!	 Притисни го копчето и турни за да се отвори вратата!	 Не го притискај копчето!	 Вклучи / исклучи	 Контрола на звук
--	---	---	---	---

Приказ бр. 4. *Симболи за ракување со технички уреди*

Означувањето на просториите за изведување на пропишани дејства во училиштето е една од појдовните точки од процесот на воведување на учениците во системот на симболичката комуникација. Присуството на симболи во училишното опкружување им помага на учениците полесно да се движат низ училиштето и, истовремено, да стекнуваат вештини за следење на симболички информативни прикази во други околности од секојдневниот живот (на улица, на автобуска / железничка станица, аеродром, при пребарување на артикли во продавница, во спортски или продажни центри, при посета на одредени институции, хотели и сл.).

- Симболи за означување на просторот



Приказ бр. 5. Симболи за означување на просторот

Развојот на писменоста, гледана низ окото на симболичката комуникација, почива врз стекнувањето на знаења за симболите и усвојување на стратегии за откривање на нивното значење, а потоа и за интегрирање на симболите во процесот на комуникација, т.е. непречено општење во глобалното симболичко опкружување.

Притоа, од големо значење е учениците да ги усвојат симболите како концепти со договорено значење, за разлика од зборовите кои се еднозначни, освен во случаите на полисемија. Имено, за секој симбол можат да постојат различни толкувања, а тоа е причината поради која употребата на симболите секогаш е придружена со јазични елементи кои им помагаат на учесниците во комуникацискиот процес да избегнат моменти на конфузија.

Училиштата, чија примарна задача е да ги оспособуваат учениците за ефективна употреба на различни информациски концепти, имаат одговорност да креираат стимулативна образовна околина, во која концептот на симболичката писменост истовремено претставува и средство и цел. За тоа да биде остварливо е потребно симболите, во улога на известувања, насоки и потсетници и сл., да бидат постојано присутни во работата со учениците - во училишниот работен простор и во дидактичката апаратура на учебниците и

учебните помагала. Само тогаш учениците ќе добијат можност тековно да ги усвојуваат значењата на сликовната страна на симболите и интуитивно да го оформат поимот за зборот - *симбол* и да го разберат значењето на симболите во секојдневниот живот.

### *2.1.2. Јазична писменост*

Јазикот, како систем од лингвистички знаци, претставува општествена категорија, силно, кохезивно, поврзувачко средство на сите членови на заедницата (Ѓуркова, 2003: 19), основа за развој на мислењето и алатка со која луѓето комуницираат меѓу себе и со културно-историското минато (Јањић, М. 2008: 13). Една од основните одлики на јазикот е неговата полифункционалност која произлегува од спецификите на многубројните области на општествениот живот, каде што луѓето применуваат соодветни начини на општење. Разликите во секојдневното општење помеѓу луѓето се резултат на начинот на кој тие ги доживуваат надворешните фактори (опкружувањето) во кое се случува општењето и практичната употреба на изразните можности на јазикот кои, според нив, соодветствуваат со правилата кои важат во тоа опкружување. Познато е дека луѓето не комуницираат на истиот начин кога се во кругот на семејството, на училиште, на театар, на спортски натпревар или на работното место. Секој од нас самостојно, повеќе или помалку свесно, прави избор на зборови и, во зависност од целта што сака да ја постигне, соодветно ги комбинира во одредена говорна или писмена форма. На тој начин, секој поединец, зависно од конкретните услови, го оформува начинот на јазично изразување (својот јазичен стил), одбирајќи *начин на избор и начин на вклопување на еден јазичен елемент од повеќе – во една конкретна јазична целина* (Ѓуркова, 2003: 14). Изборот на јазичната комбинација на учесниците во јазичната комуникација зависи од ситуацијата во која се употребува јазичниот исказ, како и од целта и од содржината на комуникацијата. Од големо значење за секој активен член на општеството е познавањето на јазичните средства што се податливи за употреба во точно определени социјални околности.

Имајќи ја предвид примената на јазичните средства во издиференцираните општествени сфери, добиваме приказ на различните функции на јазикот што се изразуваат преку т.н. функционални стилови, кои Ѓуркова ги дефинира

како збир од норми што ги определуваат изборот и употребата на јазичните средства во определени услови на јазично општење (Ѓуркова, 2003: 200).

Бројот и видовите на функционалните стилови се постојано актуелни теми за бројни научни истражувања. Вршени се многу обиди за нивна класификација и диференцијација по различни основи. Комплексноста и динамичноста на јазикот, коишто секогаш кореспондираат со општествениот развој, не даваат можност за примена на фиксни критериуми за класификација или за изделување на различни видови функционални стилови. Различните стојалишта за толкување и за класификација на функционалните стилови се испреплетени со практиката, како нивна заедничка карактеристика. Без оглед на видот или на контекстот во којшто се применуваат, функционалните стилови ја претставуваат применетата (функционална) јазична писменост. Таа подразбира градење на т.н. *стилистичка компетенција*, односно основа за доживотно јазично-функционално надоградување и за понатамошно професионално, стручно и општествено насочување во писменоста. Ако го познаваме јазичниот код, тогаш сите јазични вариетети на тој јазик, кои произлегуваат од образецот на однесување во дадени околности, се неговите поткодони, односно функционални потстиливи. Познавањето и практикувањето на различни функционални стилови во конкретни животни околности претставува фактор на успешна општествена интеграција, но и одраз на изграден систем од јазични средства кои соодветствуваат на областите што ги определуваат поткодовите на јазикот.

Стилистичката компетенција на поединецот, сочинета од функционалните потстиливи, е пропорционална со неговото познавање на одделните поткодони, со успешноста на преминот од еден код во друг, како и со способноста да ги препознае елементите на одреден поткод, односно на соодветниот „стилистички пасош“ (Katnić-Bakaršić, M., 1990: 22).

Без оглед на сложеноста на обележјата на јазичниот код и на неговите поткодони, основните јазични вештини – читањето и пишувањето ја претставуваат основа на стилистичката компетенција.

*Читањето*, како примарен медиум за здобивање информации, претставува вештина чија цел не е само декодирање на информацијата, туку и разбирање на нејзината суштина, контекстот од којшто произлегува и на нејзината употребна вредност. Исто така, и *пишувањето* не претставува само техника за

кодирање на гласовни целини. Тоа е израз на мислењето, на изразувањето, на социјалните вештини и на творечките способности на пишувачот.

Интегрираната употреба на овие две јазични вештини, во склад со конститутивниот фактор на функционалниот стил (целта и потребите на конкретната општествена активност), ја претставува *функционалната јазична писменост*, односно, дијалектичкото единство помеѓу примарните јазични компетенции: функционалното читање (читање со разбирање) и функционалното пишување.

Од гледна точка на писменоста, како комплексна функционална целина, токму јазичните компетенции се сметаат за клучни компетенции на писменоста и, како такви, се предмет на постојани меѓународни истражувања.

Во програмата PISA (*Programme for International Student Assessment*) јазичната писменост, од страна на нејзината практична природа, се дефинира како „*способност да се разбере, да се употреби и да се евалуира пишан текст, со цел ученикот да ги оствари сопствените цели, да ги развива своите знаења и потенцијали, како и да развива способности за ефикасно учество во општеството*“ (PISA, *The Definition And Selection Of Key Competencies*, 1997: 16).

Според ИЕА, Меѓународна асоцијација за вреднување на образовните постигања (*International Association for the Evaluation of Educational Achievement*), „*читањето со разбирање е способноста да се разберат и да се употребат различни форми на пишан материјал што општеството го бара или/и индивидуите го сметаат за важен. Младите читатели можат да конструираат мислење од различни видови на текстови. Тие читаат заради учење, активно вклучување во средината на читатели и лично задоволство*“ (Нацева, Мицковска, 2003: 11 - 12).

Она што го истакнува значењето на писменоста во оваа дефиниција е конструктивичкиот пристап кон читањето, според кој ученикот, практикувајќи ги основните јазични компетенции, ги користи новостекнатите знаења за постојано да ја менува сопствената визија за светот што го опкружува.

Под конструкцијата *читачка писменост* во студиите на PISA се именува *разбирањето, користењето и рефлексивната на пишан текст во насока на постигнувањето на лични цели, развивањето на личното знаење и на*



потенцијалите за општествена партиципација“ (OECD, 2016a: 11; OECD, 2002: 25).

Според истата студија, читањето со разбирање, од аспект на *функционалното читање*, се однесува на процесот на разбирање на прочитаното, на целите поради кои учениците читаат и на навиките и на ставовите за читањето. Функционално јазично писмено лице од аспект на читањето со разбирање умее да воочува и да извлекува експлицитно дадени информации, да извлекува директни заклучоци, да интерпретира и да интегрира идеи и информации, како и да умее да ја вреднува содржината, стилот и текстуалните елементи од прочитаниот текст (OECD, 2002: 25-33).

Функционалната јазична писменост, од аспект на *функционалното пишување*, претставува применета писменост којашто се занимава со сите компоненти на писменоста: композиција, стил, граматичка и правописна точност и естетски вредности. Учениците во првите циклуси на образованието се оспособуваат за пишување на поеднаставни форми на применето пишување (честитка, писмо, вест, молба, извештај, интервју и сл.) со што се создава основа за пишување на посложени писмени состави, со различни стилски форми на изразувањето (Николић, М., 2006: 715-716).

Функционалното пишување е најсложената форма на јазичната писменост, која дава можност за јазично пресоздавање на реалноста со употреба на најмоќното комуникациско средство – пишаниот збор. Усвојувањето на овој аспект на писменоста во текот на образованието е долготраен процес на практикување на јазично-стилистички вежби за усвојување на јазичните стилски средства, со кои се збогатува лексичкиот потенцијал на учениците во насока на подобрување на нивната функционална писменост.

Иако е дел од формалното образование на луѓето, а како експлицитна цел и содржина функционалната писменост е основа на наставата по предметот Мајчин јазик, процесот на јазичното описменување никогаш не запира. Тоа е дел од севкупното егзистирање на личноста и е неделив елемент од концептот на писменоста, кој обезбедува сигурна позиција во остварувањето на ефективното општествено делување.

### 2.1.3. Математичка писменост

Можеме ли да замислиме каков би бил животот без постоење на броевите и на броењето? Без нив животот на човекот е незамислив, бидејќи тие се детерминанти на времето во кое луѓето постоеле, постојат и ќе постојат. Може да се каже дека на денот на раѓањето броевите влегуваат во животот на човекот и продолжуваат да егзистираат во различни контексти на неговото постоење: со нив се означуваат домовите; се запишуваат датуми; претставуваат запис на избројана или измерена вредност; се користат за утврдување на местото во редот; се користат како кодови за идентификација; употребливи се како средство за прецизирање на медицинските извештаи и сл. Во вакво нумеричко опкружување, способноста на поединецот да ги користи броевите при решавањето на проблеми од реалниот живот е една од клучните компетенции за негово ефикасно општествено делување. Нумеричките компетенции, паралелно со јазичните, се наоѓаат во фокусот на современите дефиниции на писменоста, а оперирањето со броевите, во различен контекст, и со одредена цел, е содржина на т.н. нумеричка писменост, која во научната периодика се дефинира како:

- *Способност да се разберат и да се користат броевите во секојдневниот живот* (Madison, 2003: 3)
- *Разбирање, употреба и анализирање на броевите и на нумеричките податоци во секојдневниот живот* (Bernard, Madison, 2003: 4)
- *Способност на поединецот да го користи математичкото мислење во насока на решавање проблеми и задоволување на секојдневните потреби“* (Literacy and Numeracy for learning and life, 2011:8; PISA 2012 Mathematics Framework, 2012: 18).

Изложените дефиниции укажуваат на тоа дека нумеричката (квантитативна) писменост ги обединува разбирањето, селекцијата, толкувањето и примената на процедури за кодирање и декодирање на нумеричките податоци. Таа се фокусира на знаењата и вештините што се неопходни за читање, за разбирање и за употреба на разни нумерички информации (цени на продажни артикли, број на страници на книги, дневна температура, брзина на движење, времетраење на часовите и сл.). Наведените информации, и многу други слични на нив, би останале безначајни нумерички објекти доколку восприемачот не е во состојба правилно да ги интерпретира.

Имено, покрај големата информативна вредност броевите, сами по себе, не можат да се сметаат за информации без да поминат процес на когнитивна трансформација, т.е. логичка и аритметичка обработка според определени правила кои важат во соодветниот контекст.

Во примарното образование, математичките норми и правилата за користење на броевите во математичките пресметки се цел и содржина на наставата по Математика, при што нумеричките знаења се сметаат за предворје на т.н. *математичка писменост*. Нејзиното поле е пошироко од полето на нумеричката писменост, бидејќи покрај споменатите нумерички компетенции вклучува и компетенции за манипулација со нумеричките и математичките концепти во насока на поставување и решавање на математички проблеми.

Општо прифатена дефиниција за математичката писменост е дефиницијата на ОЕЦД што ја применува ПИСА (Програмата за меѓународно оценување на учениците). Според неа, математичката писменост претставува *индивидуален капацитет на личноста за формулирање, примена и интерпретација на математиката во различни контексти. Тоа подразбира математичко резонирање и користење на математички концепти, процедури, факти, и алатки со цел да се опишат, да се објаснат и да се предвидат одредени животни феномени. Оваа писменост им помага на индивидуите да ја препознаат улогата што ја има математиката во светот и да донесуваат квалитетно засновани судови и одлуки како конструктивни и рефлексивни граѓани* (OECD, 2014: 4).

### 2.1.3. 1. Компетенции на математичката писменост

Математичката писменост како средство за комуникација го користи математичкиот јазик, во кој се оперира со математички знаци, симболи и термини. Тие се содржината на математичките процедури и на примената на вештините за изведување на конкретни операции при решавањето на математички конструирани проблеми. Запознавањето со математичката терминологија е првиот чекор кон оспособувањето на учениците за практично применување на математичките концепти во реалниот живот.

Математичкиот јазик е средството со кое луѓето разменуваат квантитативни и просторни информации, а читањето и пишувањето, во

контекст на математиката, значи умешност за трансформација на јазични, нумерички и просторни информации во математички симболички концепти.

Примарната математичка писменост (читање, толкување и запишување) на математичките информации е предуслов за остварување на функционалната компонента на математиката, која математичкото знаење го претвора во математичка писменост. Имено, ученикот којшто стекнал одреден степен на математичка писменост, препознава и идентификува можности за примена на математиката при решавањето на проблеми од секојдневниот живот. Тоа значи дека тој е способен да воочи математички аспекти во дадена проблемска ситуација, да ги идентификува и да ги поврзе суштинските варијабли и да направи анализа на математичките структури во насока на изнаоѓање на соодветно решение. Притоа, тој го поедноставува проблемот, со цел тој да стане податлив за математичка анализа, а откако ќе дојде до решението, умее соодветно да ги интерпретира добиените резултати.

Комплексот на знаења и вештини кои ја одредуваат функционалноста на математичката писменост, наспроти знаењата од областа на математиката се организирани во неколку фундаментални математички компетенции:

1. *комуникација* – предизвик да се препознае и да се разбере проблемска ситуација (по пат на читање, декодирање и интерпретација на тврдења, прашања, задачи и сл.)
2. *математизирање* – трансформирање на секојдневен проблем во математичка форма
3. *репрезентирање* – примена на различни форми на прикажување на математички објекти и ситуации (користење на графикони, табели, дијаграми, формули и др.)
4. *резонирање и аргументирање* – логичко размислување со коешто се истражува проблемот и неговите елементи, со цел да се утврдат нивните меѓусебни врски и тие да доведат до изнаоѓање на решение за проблемот
5. *развивање на стратегии* за решавање на проблемот – креирање на план за користење на математичките знаења за решавање на проблемот
6. *користење на симболи, формален јазик и операции* – разбирање, интерпретирање, манипулирање и целисходна употреба на симболич-

ка експресија во математички контекст, согласно со пропишаните математички конвенции (OECD, 2014: 39).

За да ги оформат наведените математички компетенции учениците треба да стекнат елементарни знаења и вештини од следните области:

- математички јазик (разбирање и употреба на математичките симболи)
- транскрипција: кодирање, декодирање и интерпретирање на математички содржини
- математичко заклучување (да умеат да поставуваат и да одговараат на прашања поврзани со математиката)
- математичко аргументирање (да воочуваат, да создаваат, да поврзуваат и да презентираат математички аргументи)
- математичка комуникација (способност за разбирање и експресија на математичко знаење)
- моделирање (преведување на математички концепти во физички форми: креирање и анализа на просторни модели)
- решавање на проблеми (способност за поставување и за решавање на математички проблеми) (Blake, 2015: 2).

#### 2.1.3.2. Наставата по математичка писменост

Фактот дека математиката е алатка за успешно функционирање во општеството, сè уште не е доволен аргумент што ќе им помогне на учениците да ги надминат предрасудите во врска со неа. Имено, размислувањата на учениците многу често се однесуваат на тоа дека она што го учат на часовите по математика не кореспондира со секојдневниот живот, дека математиката не им се допаѓа, или дека за математика е потребен вроден талент. Имено, во разговорите со учениците во врска со оваа тема често ги слушаме следните ставови: - *Мене не ме бидува за математика!*; - *Јас едноставно не ја разбираам математиката!*; - *Математиката е најтешка и не ми се допаѓа!* и сл. Според нас, овие и слични размислувања можат да бидат резултат на несоодветната методска поставеност на наставата, во која доминира апстрактноста на математичките содржини. Имено, додека во останатите природни науки, содржините се со голема нагледност, математиката претставува, повеќе или помалку, апстрактен концепт. Таа апстрактност го

намалува интересот на учениците за математичките содржини и, доколку не се надмине, иницира послаби образовни постигања. За жал, многу често, крајниот резултат е делумно или целосно оддалечување на учениците од математиката и појава на т.н. феномен на *математичка анксиозност* или *математичка фобија*.

Надминувањето на овој дидактички математички проблем е пред сè должност и одговорност на наставникот како главен организатор и двигател на наставниот процес. *Конкретизацијата* на математичките содржини е остварлива доколку наставата по Математика се одвива во функционална образовна околина што го поттикнува математичкото мислење и што обезбедува развој на прагматични математички компетенции кај учениците.

Во развојот на математичката писменост е многу важно кај учениците да се поттикнува метакогнитивната контрола на учењето, која овозможува поврзување на знаењата од областа на математичката теорија со изнаоѓањето на оригинални и прагматични решенија на математички дефинираните проблеми. Имено, метакогнитивната контрола на учењето означува воспоставување на функционално единство помеѓу декларативните знаења (систем од факти и генерализации), процедуралните знаења (умеенја, вештини и стратегии) и стратешките математички знаења (проценка зошто, кога и како да се примени одредена стратегија) (Димовски и др. 2010: 31-35). На тој начин развојот на математичката писменост е заснован врз дивергентното мислење на учениците, што значи способност за генерирање на повеќе стратегии за решавање на проблемот, од кои ученикот ја избира таа што, според него, ќе понуди најдобри, наједноставни и најсоодветни постапки за неговото решавање (Van Velzen, 2016: 13-18).

Функционалното решавање на математичките проблеми во наставата по Математика се поттикнува преку спроведување на насочени активности во кои учениците извршуваат серија когнитивни постапки на апстракција и генерализација, односно на анализа и синтеза. Во процесот на апстракција тие го набљудуваат проблемот надвор од контекстот во кој тој реално постои, ги препознаваат математичките концепти во конкретната ситуација и вршат селекција на суштествените од несуштествените елементи. По извршената анализа на математичките факти, следи нивна обработка (реорганизација) во насока на изнаоѓање на посакуваното решение. При генерализацијата

учениците, ги набљудуваат математичките информации во рамките на целината со цел да направат нивна контекстуализација, односно да го воочат значењето на математичките концепти во актуелната и во други животни ситуации. Актот на воопштување е извор на ново знаење, што е резултат на сопствената мисловна активност на учениците и затоа има големо воспитно-образовно значење (Ачовски, 1998: 20 - 21).

Како поткрепа на изнесеното, ќе ги искористиме чекорите од еден пример за решавање на проблемска ситуација за изработка на рамка за постер на одделението. Во дефинирањето на проблемот наставникот бара од учениците да изработат рамка за постер кој ќе биде изложен на ѕидот од училиницата. Во текот на решавањето на проблемот учениците: **а.** ја апстрахираат содржината на постерот и се фокусираат на математичкиот проблем: пресметка на димензии на рамка чија форма кореспондира со формата на постерот; **б.** ги преведуваат просторните податоци во математички - ја воочуваат формата и ги мерат димензиите на постерот; **в.** ги вршат потребните пресметувања за да ги утврдат димензиите на рамката; **г.** ја конструираат рамката; **д.** ја воочуваат применливоста на математиката во конкретната и во слични животни ситуации.

Задачата може да се усложни доколку се побара од учениците да изработат рамка за постер, чии димензии се за 10% поголеми од оние на постоечкиот.

Генерализацијата и воочувањето на функционалноста на знаењата се поттикнуваат преку дискусија од метакогнитивен карактер, која ќе ги поттикне учениците да размислуваат за тоа како во конкретниот пример математичките знаења и вештини од концептот периметар биле поврзани со решавањето на еден реален проблем. Притоа, со цел да се укаже на функционалноста на математиката, од нив се бара да ја трансформираат проблемската ситуација во текстуална задача и да посочат кога им е полесно да ја решат – кога задачата би се поставила во форма на текстуална задача, или кога се анализира во реален животен контекст како во случајот?

Користењето на примери од овој тип им помага на учениците да ги надминат предрасудите дека математичките знаења се применливи единствено во училиницата. Доколку наставниците понудат автентични примери за тоа како математиката се користи во секојдневниот живот, учениците ќе бидат

мотивирани да го направат потребниот напор за развој на функционални математички знаења.

Во продолжение даваме неколку примери на функционални пристапи на обработка на математички содржини од подрачјето работата со податоци во одделенска настава:

**А. Вкусна функционална математика (броеви, дробки, форми, основни математички пресметки)**

Практиката покажува дека укажувањето на ситуациите во кои ја користиме математиката во секојдневниот живот не е доволна мотивација учениците со радост и интерес да пристапуват кон решавањето задачи. Наместо да ги потсетуваме дека математиката е насекаде околу нас, многу е поефикасно да создадеме автентични ситуации во кои учениците ќе бидат конзументите на математичките содржини. Со оглед на тоа дека исхраната подеднакво ги тангира сите ученици, не е чудно тоа што во стручната литература за проектирање на ситуации на автентично учење, храната е една од најексплоатираните платформи (Mc Callum, 2011; D`Amico, Guengerich S., Норе М. 1999; Drummond, 1997 и др.).

Во почетните одделенија автентичното решавање задачи што се поврзуваат со храната подразбира подготовка и поделба на оброк, *математичка* анализа на рецепти, споредба и избор на рецепт според математички критериуми и сл. Притоа, за да се обезбеди релевантност и целисходност на активноста е потребно информациите и ситуациите во кои тие се користат да бидат автентични (да бидат извлечени од конкретни ситуации, но не и да бидат измислени). Она што е важно во овој пристап е тоа што учениците, учествувајќи во секојдневни животни ситуации што се поврзани со јадењето, развиваат математички вештини од различни области: броење, мерење, единици мерки, дробки, пропорции, децимали, равенки, танграми и сл.

Поставувањето на автентичните ситуации и изборот на постапки во кои учениците решаваат математички задачи што се формулирани како автентични проблеми се усогласува со возраста и предзнаењата на учениците. Така, барањата / ситуациите можат да бидат: *наједноставни* (пр.: учениците ги истражуваат рецептите од нивните мајки, барајќи записи за рационални броеви (децимални броеви, дробки, мешани броеви и сл.); *со средно ниво на*



*сложеност* (да одберат рецепт и со помош на родителите да го направат, а потоа да извршат математичка анализа и презентација на употребените податоци и применетите постапки (учениците читаат математички информации, мерат, собираат, одземаат, множат, делат и сл.) и *комплексни задачи* во кои преку апстракција и визуелизација на математичките содржини учениците се поттикнуваат на апстрактно мислење (пр.: ги користат податоците од рецептот за да ја пресметаат количината на намирниците што се потребни за подготовка на оброк за одреден број лица, и ја утврдуваат цената на чинење на оброкот, ако е познат износот на чинење на потребните намирници).

Воведувањето во математичките содржини преку исхраната е стабилна платформа за конкретизација и доживување на функционалноста на математичките знаења во почетните одделенија. Примената на овој концепт овозможува учениците од мала возраст да ја почувствуваат функционалноста на математичките знаења во секојдневниот живот, со што тие ги перцепираат како средства за решавање проблеми, а не како цел на учењето.

**Б.** Аквариум (множење, делење, работа со податоци, визуелно прикажување на математички податоци, интегрирање и интерпретирање на информации, манипулација со пари)

#### *1. Дефинирање на автентичен проблем*

Учениците ја уредуваат својата училница. Наставникот предлага одделението да купи аквариумски рипки што ќе ги чуваат во постоечкиот аквариум. На тој начин училницата ќе стане поубава и поинтересна, а одделението ќе добие неколку миленичиња. Одделението брои 29 ученика. Наставникот и учениците собираат по 10 денари за да се купат аквариумските рипки.

#### *2. Задачи*

За да се оствари оваа замисла, наставникот пред учениците ги поставува следните задачи:

- Учениците работат во пет групи. Секоја група треба да размисли колку и какви рипки можат да се купат со расположливите средства. Добиените одговори ги прикажуваат со графикон.




- Споделување на резултатите: презентација на решенијата на секоја група пред одделението.

- Заедничка дискусија во која учениците донесуваат одлука колку и какви рипки ќе купат.

- Учениците пресметуваат колку монети, а колку банкноти од прикажаните пари ќе потрошат при купувањето на рипките.

### 3. Ресурси:

#### Ценовник

 = 20 ден.	 = 10 ден.	 = 30 ден.
---	---	---

#### Монети и банкноти



4. *Процес:* со водство на наставникот учениците ги спроведуваат потребните постапки за решавање на проблемот.

5. *Заклучок:* презентација на добиените резултати и на исходот од активноста со воочување и нагласување на функционалниот аспект на стекнатите знаења.

*Напомена:* активноста е адаптирана задача од Збирка задачи по Математика (Маринковиќ, 2011: 26).

**В.** Колку слики можат да се постават на ѕидот? (плоштина, проекција, множење, делење) (OCR, 2010: 24 – 26)

Цел на проектната активност: преку користење на широк спектар на мерења и математички пресметки од различни области, учениците решаваат реални проблеми и развиваат математички вештини на многу практичен начин.

1. *Проблемско прашање:* - *Колку илустрации можат да висат на ѕидот?*

Проблемот се дефинира како иницијатива за уредување на училницата, при што претходно наставникот и учениците вршат избор на цртежи и слики што би се поставиле на ѕидовите.

2. *Задачи:* учениците треба да:

- направат план за тоа како ќе го решаваат проблемот

- напишат листа на информации што ќе треба да ги обезбедат пред да ја започнат задачата
- го утврдат редоследот на активностите:
  - ги воочуваат (мерат) димензиите на ѕидот
  - го одредуваат (означуваат) просторот во кој ќе се прикачат сликите
  - проценуваат колку слики би можеле да се постават во тој простор
  - ги утврдат димензиите на сликите без рамка и кога се врамени
  - пресметуваат, споредуваат и планираат
- оформуваат нацрт за организираноста на просторот.

3. *Ресурси*: колекција на цртежи и слики во правоаголна форма, со исти или со различни димензии; прибор за мерење

4. *Процес*: постапно спроведување на планот

5. *Заклучок*:

Учениците ги опишуваат постапките и методите на работа со цел да ги идентификуваат математичките знаења и вештини, за да можат да предвидат други ситуации во кои тие би можеле да најдат практична примена.

Презентираните наставни модели овде се доволна илустрација за улогата и значењето на методскиот пристап во развојот на функционалните математички знаења. За разлика од традиционалните пристапи, што обезбедуваат развој и примена на мал број математички компетенции, функционалниот пристап неколку пати го зголемува тој број, што може да се види во бројот на функционални цели што се реализирани во илустрираните пристапи, во кои учениците се оспособуваат да:

- препознаваат математички концепти во проблеми од секојдневниот живот
- утврдуваат кои информации се релевантни за решавање на проблемот
- планираат, избираат и користат соодветни стратегии и ефикасни техники за решавање на математички формулирани проблеми
- идентификуваат потреба од дополнителни информации кои можат да им помогнат при решавањето на проблемот
- оформуваат алгоритам од конкретни чекори (постапки) кои водат кон решението
- го користат математичкиот јазик правилно и конзистентно

- пронаоѓаат, толкуваат и дискутираат математички информации презентирани во различни форми
- спроведуваат едноставни и сложени математички постапки (мерат, споредуваат, пресметуваат и др.)
- користат соодветни единици мерки
- изнаоѓаат повеќе можни решенија
- споредуваат решенија според одредени критериуми
- презентираат и толкуваат решенија во контекст на оригиналниот проблем
- аргументираат: да ги користат резултатите со цел да го поткрепат решението на поставениот проблем.

Од наведеното станува очигледно дека за обезбедување на квалитетна образовна практика е потребно задачите да се формулираат на начин кој обезбедува увид на функционалноста на математиката во секојдневниот живот. Кога тоа ќе се случи, учениците ќе можат да го препознаат значењето на математичките знаења при совладувањето со секојдневните активности и ќе ја прифатат математиката како неопходност за ефикасно општествено делување.

Практичното стекнување на знаења од математичката писменост, покрај зголемувањето на функционалноста на наставата, има позитивно влијание и врз развојот на математичкото мислење на учениците, поради тоа што истото обезбедува синтетизирање на математичките знаења во функционален концепт, чие сврзно ткиво се конкретните сознанија за нивната прагматичност.

#### *2.1.4. Графичка (визуелна) писменост*

Бројот на информациите што секојдневно се генерираат достигна размери кои ги надминуваат можностите на човечкиот ум. Нивниот обем, хетерогеност, перцептивните способности и секојдневните потреби на луѓето создадоа основа за структурирање, организирање и прикажување на информациите преку различни медиуми. Во моментот не постои дилема дека водечка улога во медиумскиот простор има графичката индустрија, којашто промовира комуникација по пат на сликовни пораки.

Визуелната, или т.н. графичка комуникација, е комуникација што е заснована врз *графички прикази во кои информациите не се искажуваат со*

зборови, туку со визуелни средства (група симболи, цртежи, дијаграми, графикони, мапи и сл.) (Molin, 2009: 6-9).

Со оглед на тоа дека визуелната комуникација е вградена во сите пори на општеството, многу е важно во образовниот процес таа да го добие третманот што го заслужува - цел и содржина на писменоста. Имено, создавачите на илустративните материјали користат различни техники и средства за да оформат и за да испратат одредена порака. Активностите кои го поттикнуваат читањето на графички материјали ги водат учениците преку анализа на графичкиот приказ да ги воочат информациите, да ја откријат пораката и да ги препознаат средствата и техниките што се употребени при оформувањето на визуелното средство. Од друга страна, визуелната поткрепа на учењето внесува перцептивна стимулација која е аналогна на процесот на мислење. Таа има моќ да ги конкретизира и најсложените поими, процеси и појави, чие објаснување понекогаш може да биде многу тешка задача за наставникот.

Усвојувањето на содржините од областа на графичкото изразување најчесто се врзува со наставата по Ликовно образование, во чии рамки учениците се запознаваат со ликовниот јазик, средствата и техниките за илустративно творештво. Треба да нагласиме дека *визуелната писменост* е поим чија широчина ги надминува димензиите на предметните програми. Таа се усвојува како функционална компетенција која е испреплетена во целите и содржините на сите наставни предмети.

Во научната теорија за поимот *визуелна писменост* постојат многу толкувања, така што е многу тешко да се издвои една дефиниција која ќе се прогласи за општоважечка во сите општествени контексти. Во овој труд ние направивме избор на неколку често употребувани дефиниции, а потоа издвоивме една, која според нас, најмногу кореспондира со содржината на овој труд.

Имено, визуелната писменост може да се дефинира на следните начини:

- *способност да се разберат, да се интерпретираат и да се евалуираат визуелни пораки* (Bristor & Drake, 1994: 75)

- *конструирање на значења (пораки) од визуелни прикази* (Giorgis at al. 1999: 146)

- *способност за интерпретација на пораки и генерирање на визуелни прикази за различни комуникациски концепти* (Bleed R., 2005: 5)

- активен процес на читање, интерпретирање и разбирање на илустрации и други визуелни медиуми (Stafford, 2010: 6) и сл.

Од споменатите и други понудени дефиниции, како најсоодветна за контекстот во кој ја обработуваме писменоста, ја прифативме оперативната дефиниција на Дејв Греј (Dave Gray), во која се синтетизирани наведените и слични дефиниции на визуелната писменост. Според овој автор, визуелната писменост претставува *способност визуелно да се размислува; да се чита и да се создава визуелна информација со цел да се решаваат проблеми.* (Gray, D. 2012; 2016). Греј оди чекор напред, така што тој врши операционализација и конкретизација на дефиницијата во образовни цели за визуелно описменување: *учениците да развиваат вештини за идентификување и толкување на визуелни информации; да се поттикнуваат да размислуваат и да учат преку визуелизации и да поставуваат и да решаваат визуелно дефинирани проблеми* (Gray, 2012: 41).

Оспособувањето на учениците за лоцирање и прикажување на информациите од визуелен формат започнува уште во раната училишна возраст, кога тие се поттикнуваат да ја препознаат / прочитаат информацијата од графичките извори на информации. Откривањето на податоците од илустрациите и разговорот за нив им помага на овие ученици говорно, но и преку цртежи, да ги искажуваат своите мисли. На тој начин тие се запознаваат со јазикот на графичкото општење и се подготвуваат за усвојување на буквите како симболи за писмената комуникација. Графичкото описменување на учениците продолжува со развој на вештини за анализа, толкување и креирање на комплексни графички прикази во кои група информации се кондензирани во еден визуелен концепт. Тоа се прави во различни образовни опкружувања, во наставни ситуации кога визуелната писменост истовремено претставува средство и цел на наставата.

#### 2.1.4.1. Методски приоди за поттикнување на визуелната писменост

За учениците од одделенската настава откривањето на вистината значи поврзување на мислите со она што се наоѓа во нивното перцептивно поле. Поради тоа, наставните активности во овој период изобилуваат со дидактички средства во кои наставните содржини се прикажуваат во визуелна форма.

Адекватната употреба на визуелниот јазик во наставата има за цел да создаде креативна образовна околина во која совладувањето на предвидените содржини подразбира практикување на вежби за манипулација со информациите од визуелен формат. Тоа подразбира примена на соодветни техники и алатки кои поттикнуваат развој на компетенции од различни домени на писменоста што се придружени со компетенциите од областа на визуелната писменост.

Примерите што следат изразуваат неколку форми на поттикнување на графичката писменост во различни наставни ситуации.

### **А. Визуелна перцепција**

- *Визуелно заклучување*

Во активностите за визуелно заклучување, што се карактеристични за пониските одделенија, вниманието на учениците е насочено кон идентификување (откривање / препознавање) на објектот на перцепција врз основа на ограничен број визуелни информации. Притоа, учениците имаат задача да откријат јасни и прецизни визуелни аргументи кои ќе им овозможат да ја воочат поврзаноста на деловите и целината, за да го оформат (идентификуваат) прокажаниот објект (Gvozdenovic, 2011; Grbović, 2016).

Најзастапени вежби за визуелно заклучување се сложувалките, игрите со откривање на форми преку поврзување на точки, броеви, букви и сл.; графички лабиринти; визуелна конструкција и реконструкција, препознавање на предмети и слики кога се набљудуваат во различни опкружувања или од друг агол и др.

- *Споредба на илустрации*

Се применува како вежба за внимание и концентрација, но и како активност во која учениците развиваат вештини за препознавање на информациите во визуелно опкружување. Споредувањето на навидум исти илустрации овозможува идентификација на визуелни означувачи кои нудат информации за откривање на значењето на целината, како и за забележување на деталите кои укажуваат на суптилни информации (расположение, намера, контекст и сл.). Активноста е едноставна и интересна за учениците и обезбедува ненаметлив начин на учење за тоа како да се забележат мали, дури и минимални детали, кои често се од големо значење во секојдневниот живот. Преку вежбите за перцепција, учениците се оспособуваат за лоцирање и

*визуелна анализа* на важните информации од опкружувањето. При визуелната анализа тие ги лоцираат, селектираат и ги екстрахираат релевантните информации од визуелното опкружување, а тоа значи спроведување на постапки за *визуелна дискриминација*: *воочување на карактеристичните обележја (форма, боја, положба) и на надворешните сличности и разлики на перцепираните објекти, со цел да се направи издвојување на релевантните информации од оние кои не се значајни во дадениот момент* (Grbović, 2016: 5-6).

Вежбата може да се спроведува индивидуално, или преку гласно размислување (дискусија) за сличностите и разликите помеѓу понудените илустрации. Барањата се различни, од пронаоѓање и именување на разликите, препознавање на илустрацијата што не припаѓа во низата исти (слични) илустрации, до воочување на визуелни означувачи кои укажуваат на скриени пораки.

### **Б. Визуелната писменост и јазичното изразување**

Веќе кажавме дека визуелните средства имаат потенцијал да го поедностават објаснувањето (толкувањето) на некои поими или сложени концепти што се поврзани со апстрактното мислење на учениците. Со оглед на тоа дека во трудот, во повеќе наврати, ќе стане збор за дидактичката примена на визуелните средства во наставата за јазична писменост, овде ќе се задржиме на неколку примери на наставни активности во кои визуелниот приказ е доминантен извор на информации.

- *Зборови со спротивно значење (антоними)*

Визуелниот приказ (Приказ бр. 1.), проследен со кратко објаснување од страна на наставникот, со сигурност ќе обезбеди солидна визуелна платформа за усвојување на зборовите со спротивно значење. Илустрацијата иницира создавање на ментална слика која го олеснува разбирањето на концептот, и, истовремено, иницира визуелно-јазично конструирање на други парови на зборови со спротивно значење. Од особено значење е тоа што визуелниот пристап за усвојувањето на зборовите со спротивно значење станува појдовна точка за конструирање на мапа на умот, чија содржина е семантичкиот полнеж на поимот за *антоними*, кој тековно се надополнува да биде целосно усвоен (оформен) во повисоките одделенија на основното училиште.





Приказ бр. 6. Зборови со спротивно значење

- трансформација на визуелни информации во јазични и обратно

Илустрациите се едно од најмоќните дидактички средства во наставата за јазично изразување. Иако нивната употреба е многу едноставна, таа има силен мотивациски ефект, бидејќи допира и до најслабите ученици. При насоченото набљудување на илустративните материјали учениците, барајќи одговори на едноставни прашања, идентификуваат и именуваат експлицитни информации (- *Што гледате на сликата? / Колку деца се прикажани? - Кој е ликот што го гледате? / Каков е? / Можете ли да го опишете?*). Потоа, од нив се бара да направат анализа и поврзување на графичките информации со цел да ги откријат имплицитните пораки и да изведат заклучок (- *Што се случува на сликата? / - Каде и кога се случува настанот? - Како се чувствуваат децата што се прикажани на фотографијата? - Зошто? / Дали би сакал(а) да си на нивно место? и сл.*).

Насоченото набљудување и воведниот разговор се спроведуваат со цел да ги воведат учениците во процесот на визуелизација и имагинација на содржини кои тие ќе ги преточат во говор или текст. Независно од тоа дали се поттикнати од перцепцијата, тие ќе раскажуваат, ќе опишуваат, или ќе творат на зададена тема. Доминантно место во когнитивните процеси ќе има трансформацијата на визуелните информации во јазични содржини и обратно. Тоа нè наведува да подвлечеме дека активностите од овој тип, покрај основната намена (развој на усното и писменото изразување), имаат позитивни

импликации во процесот на запознавањето на учениците со значењето, формата и улогата на графичката комуникација во секојдневниот живот.

Вежбите за перцепција и информациска анализа на илустративни материјали можат да се спроведуваат и во посложена форма, преку прашања што соодветствуваат на повисоките нивоа на мислење. Во овој случај се користат поттикнувачки прашања кои можат да бидат поставувани усно, или да се вградат во рубрика за анализа или, т.н. водич за набљудување (презентиран во примерот што следува):

- *Што најмногу се истакнува кога прв пат ја погледнавте сликата?*
- *Објаснете зошто се издвојува токму таа информација.*
- *Погледнете повторно, што друго ви се чини важно?*
- *Какви бои доминираат на сликата?*
- *Кои чувства и расположенија можете да ги препознаете на оваа слика? / - На кој начин тоа го покажал уметникот?*
- *Како би ја насловиле оваа слика и зошто? / - Кои детали ви помагаат да го воочите мотивот на авторот?*
- *Кои се вашите предзнаења за предметите, луѓето, животните и другите информации од сликата што ви помогнаа да го разберете нејзиното значење?*
- *Кои спомени и мисли се појавија кај вас додека ја гледавте сликата?*
- *Ако можеш да бидеш во сликата, или на слично место, како би се чувствувал и зошто?*

(Преземено од: <http://www.brighthubeducation.com/teaching-methods-tips/127771-visual-literacy-lesson-plans/> на 21. 8. 2017 г.).

Иако навидум едноставни, наведените примери на активности за насочено набљудување прикажуваат методски пристап во кој, под водство на наставникот, учениците првенствено се фокусираат на воочување на информациите од графичкиот контекст, а потоа и на нивното интерпретирање и поврзување во нов контекст кој обезбедува толкувања и заклучоци што се засновани врз релевантни информации.

Она што ги актуализира овие пристапи е фактот дека во нив се препознаваат индикатори што упатуваат на компетенциите за читање и анализа на информации од различни графички извори, кои се прецизно

лоцирани во дефиницијата за визуелна писменост, што ја избравме како најрелевантна за овој труд.

## **В. Толкување и конструирање на графички информациски концепти**

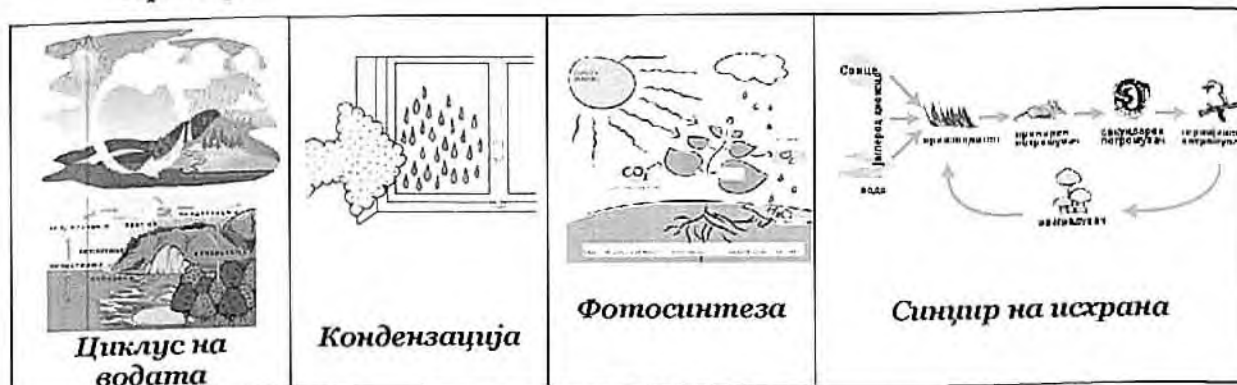
Усвојувањето на одреден информациски концепт претставува тежок предизвик за учениците од одделенската настава, особено ако вербалното толкување е единствената методска постапка за објаснување на неговото значење. Кога при обработката на концептот се користат визуелни помагала, тие иницираат формирање на ментални претстави кои во свеста на учениците конструираат индивидуален когнитивен приказ на содржината на концептот. Графичкиот приказ е поткрепа на апстрактно мислење, бидејќи дава можност *содржината на еден поим или концепт да биде сведена на визуелна мапа што е составена од неговите суштински и динамични карактеристики* (Агнхајм, 1985: 92).

Кога ученикот ќе се обиде да се сети на концептот, или на поимот што се поврзува со него тој, преку ментална репликација на графичкиот приказ што бил употребен во процесот на концептуализација, пристапува кон оформеното знаење за конструираниот концепт. Притоа, цртежите што се користеле за оформување на концептот или поимот *не можат да бидат верни копии на менталните слики кои се разликуваат кај секој човек, но кај сите што овладеале со поимот или го разбрале концептот се присутни суштествените карактеристики што довеле до неговото оформување* (Агнхајм, 1985: 98).

Во опсегот на графичките информациски концепти спаѓаат разни форми на дијаграми, графикони, графички организатори, мапи, шеми, табели и сл. Бидејќи фокусот на овој труд не се карактеристиките на графичките прикази, наведените визуелни средства нема да бидат детално обработени, туку ќе бидат разгледувани понатаму во трудот како визуелни наставни алатки кои придонесуваат за зголемување на квалитетот на наставата.

Визуелното прикажување на информациските концепти е вградено во содржините од сите наставни подрачја, но поради потребата од прецизност и илустративност во оваа пригода ќе посочиме неколку примери на визуелни концепти на содржини од природните науки.

Примери:



Приказ бр. 7. Визуелни информациски концепти

## Г. Визуелно прикажување и решавање на проблемски ситуации

Претходно кажавме дека илустративните прикази не се само средства за преведување на мислите во видливи форми. Нивната функционалност доаѓа до израз кога тие стануваат средства за графичка комуникација, во која учениците поставуваат и решаваат проблеми.

Наставата со решавање проблеми се одвива преку активности во кои преовладуваат потешкотии, се откриваат пречки, се дефинираат и се решаваат проблеми. Притоа, до израз доаѓа дивергентното мислење на учениците, бидејќи оваа форма на наставата значи можност за изнаоѓање на повеќе различни, креативни решенија за ист проблем. (Петковска Б., 2008; Stojaković, 2005). Во овој приказ визуелното прикажување и решавање проблеми не го врзуваме со проблемската настава за која постои прецизна методска рамка. Имено, прилогот е посветен на врската помеѓу графичкото прикажување на проблемски ситуации и нивната дидактичка вредност во развојот на логичкото мислење кај учениците. Имено, станува збор за учење по пат на препознавање, толкување и манипулирање со графички информациски концепти. Употребата на графичките информациски концепти при толкување на поими и решавање на елементарни проблемски ситуации ја илустрираме низ неколку примери:

### Временски оски и графички алгоритми

Изучувањето на временски детерминирани процеси и содржини во одделенската настава е поврзано со изнаоѓањето на ефикасни начини за приближување на оваа апстрактна материја до перцептивните способности на учениците.

Временските оски се добар пример за графичко илустрирање на временските релации при изучувањето на историски факти, интерпретација на

инструкциски текстови, локализација на настани во обработен текст, а особено се ефикасни при дефинирање и решавање на визуелно прикажани проблемски ситуации (Hopkins, 2010).

Овие графички прикази можат да синтетизираат информации од различни временски формати, кои им помагаат на учениците успешно да се ориентираат низ димензијата на времето, без оглед на тоа дали станува збор за перцепција на настани од кратки временски интервали, подолго времетраење, или за одредени историски периоди.

Илустративен пример за адаптивбилноста на временските оски во одделенската настава е графичкото прикажување на временски детерминирани активности што служат како основа за логичко заклучување. Описот на активността и формулацијата на прашањата, кои можат да се вградат во проблемска ситуација, ги даваме во следниот прилог:

Пр. 1.

Доколку следните реченици ги прикажеме со временска оска, наместо со текст, можеме да ги користиме како основа за поставување прашања за логично заклучување.



15  
Мај

Мими треба да ја прочита лектирата до 15 мај.



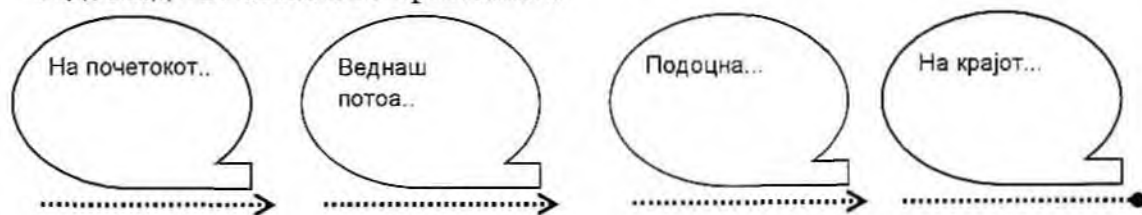
Мими вечерва ќе чита лектира до 21,00 часот.

Активности: учениците ја набљудуваат илустрацијата и одговараат на следните прашања:

- *Што прави Мими сега?*
- *Кога е крајниот рок за да се прочита лектирата?*
- *Кога ќе заврши со читање вечерва?*
- *Уште колку дена треба да чита? и др.*

Пр. 2.

Редослед на настани во приказната



Активности: Учениците ја користат временската оска за да ги локализираат настаните од приказната.

Когнитивниот конструктивизам предлага учењето да биде активен процес во кој учениците го градат своето знаење преку искуство (Kapuka & Anderson, 1999). Оттаму, активностите за следење на инструкциски алгоритми можат искусствено да го поткрепат усвојувањето на концептот на процедурите и на инструкциските текстови од страна на учениците.

Сликовното прикажување на инструкциските текстови ги води учениците низ процесот на читање на графички информации и усвојување на елементите од алгоритмот (систем од постапки што водат кон реализација на определена цел), на неговата форма и намена. Преку практикување на чекорите што се прикажани на графичкиот приказ, учениците ја минуваат првата фаза од запознавањето на целта и содржината на овие информативни материјали. Во понатамошните фази следи усвојувањето на формата и постапките за самостојно составување на текстови од ваков тип.

Пр. 3.: Визуелен алгоритам



Приказ бр. 8. Визуелен приказ на чекори за правење сендвич

Активности:

учениците:

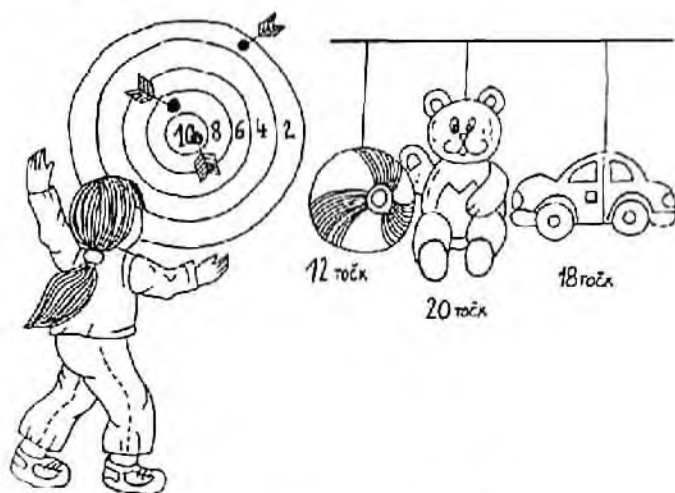
- прават сендвич според визуелните упатствата од алгоритмот
- користејќи го сопственото искуство и илустрациите, тие ги пишуваат чекорите на постапката
- составуваат инструкциски текст на истата тема (- *Како да направам сендвич?*) во кој се вградени сите елементи (вовед, состојки, упатство, заклучок /препорака).

### Визуелни математички загатки

Изучувањето на математичките содржини во одделенската настава е директно условено од визуелизација на наставните содржини. Согласно со законитостите на природата на спознајниот процес во раната училишна возраст, апстрактните содржини мора да се трансформираат во перцептивни, за да станат достапни на сетилното спознание (Ачовски, 1998: 8).

За таа цел се користат нагледни средства од различен тип, кои на визуелен или на манипулативен начин, ги приближуваат квантитативните односи и просторните форми до учениците. Од множеството варијанти на наставни активности за визуелно прикажување и решавање на математички загатки, издвоивме неколку, за кои сметаме дека успешно го презентираат математичко-визуелниот концепт на учењето.

#### Пр. 1. Девојчето игра бинго



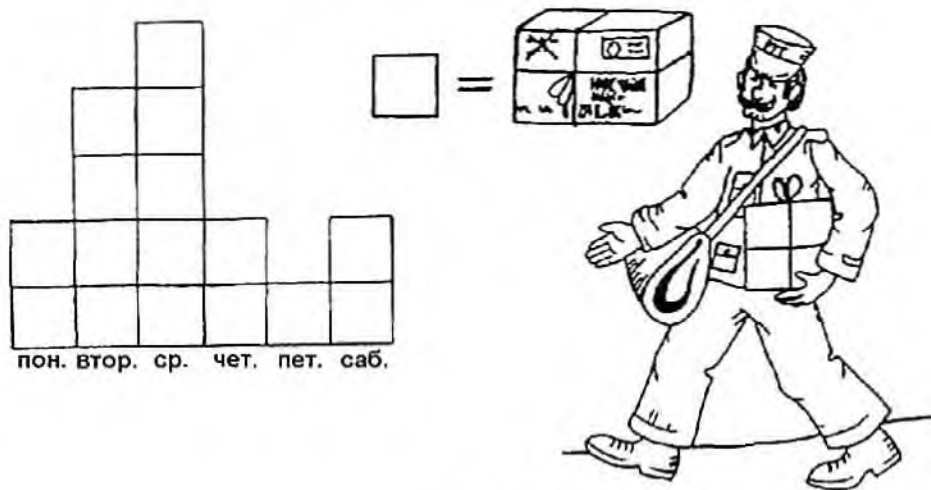
Слика бр. 9. Девојчето игра бинго

*Дидактичка апаратура:*

Прашања:

1. Колку поени освоило девојчето?
2. Каков подарок ѝ следува?
3. Девојчето сака да освои топка. Кои полиња треба да ги погоди за да успее во тоа? (Откриј повеќе одговори!).
4. Формулирајте прашања (задачи) според илустрацијата.

Пр. 2. Поштар (читање дијаграм)



Слика бр. 10. Поштар

*Дидактичка апаратура*

Поштарот разносува пакети.

Прашања:

1. Колку пакети доставил поштарот во текот на оваа недела?
2. Кој ден доставил најмногу пакети?
3. Кој ден доставил најмалку пакети?
4. Кои денови доставил еднаков број пакети?

(Cotič, M., Felda, D., 2011: 168 – 169)

Во нашите настојувања да го презентираме концептот на визуелната писменост преку теоретско излагање и практични примери, направивме обид да ги визуелизираме нашите констатации дека визуелното мислење, како основа на визуелната писменост, помага за:



- полесно и продлабочено разбирање на наставната содржина
- зголемување на мотивацијата за учење
- развој на вештините за учење
- поттикнување на будноста на учениците за пронаоѓање и за манипулација со информациите во различни информациски опкружувања
- приближување на училницата кон реалниот животен контекст и др.

### *2.1.5. Картографска писменост*

Фасцинацијата и интересот за обележување на просторот постои во природата на човекот уште од праисториските времиња. Луѓето од дамнешни времиња создавале и користеле карти за визуелно да ги претстават и да ги користат просторните информации. Најстариот нацрт што потсетува на карта датира од седмиот век пред н.е. Се работи за артефакт од ѕидното сликарство (план на неолитска населба) кој е пронајден во Р. Турција во областа Каталонија, денешна Анадолија (Bagrow, 2010: 2019 - 211).

Големиот импулс на развојот на различни методи и стандарди за мерење и графичко прикажување на просторните информации отвори можности за изработка на најразлични модели на карти. За разлика од минатото, кога картите биле изработувани на ниво на уметнички креации во големи, украсни форми (J. V. Harley; Woodward, D.: 1987), современата картографија нуди практични, едноставни решенија, во кои поголемо значење има точноста и прецизноста на прикажувањето на податоците, отколку декоративноста на мапата. Модерната картографија се потпира врз дигиталните технологии кои ја издигнуваат на рамниште на визуелни електронски симулации и оформување на глобални геоинформациски системи (ГИС). Во нив податоците од мапата се збогатени со навигациски врски и информации за различни прашања што се поврзуваат со картографската точка на интерес. Имено, корисникот на геоинформацискиот систем, покрај картографските и навигациските информации за географската точка, може да добие и податоци за времето и климатските зони, за демографските карактеристики, природните и индустриските ресурси, лоцирање на енергетски центри, туристички информации, понуда на храна, забава и сл. (Law M., Collins A. : 4 - 19).

Технологијата напредува толку брзо, што е тешко да се предвиди што ќе

се случи на следниот чекор во развојот на картографијата но, факт е дека, без оглед на сложеноста на средствата, картографското комуницирање не е можно без компетенциите од областа на картографската писменост.

Картографската писменост се поврзува со читањето и со создавањето на картите. Под поимот *карта* подразбираме графички прикази на информациите во нивниот просторен контекст, при што графичките и просторните релации се опишуваат со помош на бои, точки, линии, површини и симболи (Тадић, 2010: 29). Етимологијата на зборот картографија е од грчкото говорно подрачје ( $\chi\acute{\alpha}\rho\tau\eta\varsigma$  = хартија (карта) +  $\gamma\rho\acute{\alpha}\phi\epsilon\iota\nu$  = графеин, што значи пишува) и означува научна дисциплина што се занимава со изработка, промоција и проучување на картите (Toskić, A., 2015).

Според средствата и стратегиите за картографско прикажување на реалноста, очигледно е дека овој вид писменост хиерархиски претставува пот-категорија на графичката и на симболичката писменост, којашто ги користи графичките знаења и вештини за разбирање и користење на разни видови графички материјали (Nergam, 2013: 11).

Бриновец (Briņovics, 2004) основната картографска писменост ја поврзува со способноста на поединецот да ги разбира и да ги користи информациите од картографските прикази, со цел тие да му помогнат за ориентација во реалното опкружување. Според него, картографски писмен е оној кој знае да се *снаоѓа* на картата, односно, да ги лоцира објектите на картата, да умее да ја протолкува нејзината содржина, да ја воочи поврзаноста помеѓу одредени информации што се прикажани на картата и да умее да прави разлика помеѓу основните видови карти (Briņovics, 2004: 135).

Покрај компетенциите за просторно ориентирање со помош на карта, на повисоко ниво, картографската писменост подразбира и компетенции за трансформација на просторната реалност во соодветен графички приказ во рамнината, за што е потребно познавање на картографското писмо, на картографските модели и владеење со алатките за картографско прикажување на објективната стварност (Krygier J., Wood D., 2016: 92).

Кај овој вид писменост од големо значење е визуелизацијата на географската реалност и проекција на просторните односи во форма на кодирана слика што ја поврзува картографската писменост со т.н. *просторна писменост*, сфатена како компетентна и сигурна употреба на мапи, мапирање и просторно

размислување за решавање на идеи, ситуации и проблеми во секојдневниот живот, општеството и светот околу нас (Johnson, 2008: 423 - 423).

#### 2.1.5.1. Методско-дидактички аспекти на картографската писменост

Развојот на картографската писменост е заснован врз картографскиот јазик, но познавањето на картографските симболи не значи и поседување на картографска писменост. Доколку наставата запре на тоа ниво, тоа ќе биде исто како веднаш по усвојувањето на буквите да се очекува учениците да бидат способни да читаат и да анализираат цели книги. Само затоа што се оспособени да ги декодираат зборовите, не значи дека тие можат да ја разберат и книгата. Исто така, ако детето може да ја декодира картата, не значи и дека целосно ја разбрало.

Знаењата од оваа област ќе им помогнат на учениците да се соочат со просторните и симболичките информации. Имено, севкупното човечко опкружување е комплексно и преполно со детали. Мапирањето на просторот врши редукција на деталите и групирање и организирање на суштествените елементи кои ги истакнуваат и ги нагласуваат оние аспекти кои се во фокусот на графичкиот приказ. Тоа можат да бидат податоци од областа на сообраќајот, хидрографијата, индустријата, институционалната и урбаната ориентација и сл. (Krygier J., Wood D., 2016: 162-167).

Во училишниот период развојот на картографската писменост минува низ повеќе фази, од запознавање на картографскиот јазик до развој на вештини за трансформација на просторните информации во графички симболи.

Воочувањето и бележењето на тополошките карактеристики на просторот помага во воочувањето на просторните релации (ако на мапата двата објекти се прикажани еден до друг, тие ќе се наоѓаат еден до друг и во реалниот живот). Паралелно со стекнувањето на знаења за означување на просторните информации, учениците се запознаваат со формата, содржината и намената на картите, создавајќи основа за развој на повисоките нивоа на картографската писменост.

Наставните активности за примарна картографска писменост опфаќаат воочување на главната идеја во едноставни графички извори (барање, лоцирање, идентификување и компарирање на едноставни симболи); препознавање на карактеристиките на групи симболи на мапата како целина,

анализа на просторни шеми, пронаоѓање на специфични информации од повеќе графички извори, снаоѓање во просторот со помош на мапи (карта на град, патокази и упатства за движење на јавни места и сл.); цртање контури, изработка на план на простор, едноставни мапи и сл. (Chaplin, 1981: 24-66).

При реализацијата на активности од овој тип треба да се имаат предвид предиспозициите на учениците за генерализациите на нивните предзнаења што се поврзани со визуелната писменост. Така, на пример, доколку учениците не ги усвоиле симболичките концепти, при читањето на географските карти постои можност за интуитивно читање на знаците (да претпостават дека патот што е нацртан со црвена боја ќе биде црвен и во реалниот живот, дека сината боја секогаш претставува река, во засенчениот зелен дел сигурно има многу дрвја - или дека кравата на мапата не укажува на регион кој произведува млечни производи, туку дека таму живее *една голема крава* (Liben, Lynn S., 2008: 22 - 24).

Поради тоа, градењето на вештини за читање мапи, запознавањето со разновидните мапи и со нивните функции е пожелно да се врши во стимулативна средина за учење во која основна компонента се искуствата на учениците што се поврзани со толкување и следење на карти.

Едноставните техники за креирање на мапи во почетните одделенија од основното училиште опфаќаат креирање на: *мапи од различни перспективи* (најчесто тоа е птичја перспектива), *контекстуални мапи* (прикажување на: а. непосредната околина: домот, улицата, училницата, училиштето и сл., б. на доживувањето на положбата на детето во одредено опкружување, в. скицирање на набљудуван пејзаж и др.); *процесни мапи* (илустрираат одредени процеси, на пример, промена на годишни времиња, метаморфоза на пеперутка и сл.) (Molin, 2009: 82).

За да се прочитаат географските карти, учениците најнапред треба да се воведат во концептот на графичко претставување на просторот, односно когнитивно да се воведат во *евклидовите просторни концепти* (способност да се концептуализира просторот преку апстрактен систем како координатна мрежа (Piaget J., Inhelder B., 1956: 44-52; Reid, 2004: 176). Преку вежби за набљудување на мапа на простор прикажан од различен агол, тие се насочуваат да ја воочат различната перспектива, но и да го толкуваат просторот од нивната сопствена перспектива.

Развојот на просторното размислување во почетните одделенија се одвива постапно, преку активности за усвојување и практична примена на симболичките концепти кои го следат когнитивниот развој на учениците (ниво на конкретни операции). Меѓу најпотребуваните активности за оваа цел се вежби за „читање“ на едноставни мапи (на училницата, на училиштето и сл.), како и вежби за мапирање на патот од домот до училиштето, цртање на план на домот, на детската соба и сл.

Како пример ќе ја посочиме вежбата за изработка и читање на план или мапа на училницата. Преку мапирањето на распоредот на клупите и столчињата, учениците го усвојуваат симболичкиот концепт на означување. Столчињата можат да се означат со точки, квадратчиња, букви и сл., а потоа, кога треба да ги најдат своите места, тие се упатуваат на картата да го препознаат соодветниот симбол за реалниот предмет. Кога ја креираат картата, учениците најнапред треба да ги идентификуваат неопходните елементи што треба да се појават на нивната карта (како на пример, вратата, прозорците, катедрата на наставникот, ученичките клупи, столчиња и сл.). Потоа, следи изборот на конзистентен симболички приказ, при што учениците можат да изберат (договорот) симболи - клупите можат да бидат квадрати, правоаголници, кругови или други знаци, кои ќе бидат соодветно протолкувани во легендата.

При реализацијата на активноста постои можност за варијација на перспективата (аголот на гледање), така што учениците можат да цртаат мапи од различни перспективи, како на пример:

Јас сум: а. мува на таванот; б. наставник кој стои пред таблата; в. ученик кој седи во клупата и сл.

Во напредна фаза е и изработката на модел на град, што ќе го илустрираме во следниот пример:

Пр. 1. Конструкција на модел и мапа на улица

Прва фаза: На подот на училницата се одредува површина во чии рамки ќе треба да се оформи моделот на улицата. Димензиите можат да се дефинираат со помош на леплива лента. За истата цел може да се користи хамер со исцртана квадратна мрежа.

Втора фаза: формирање на листа на објекти што се среќаваат на улицата, а треба да се прикажат на мапата. Со цел да се обезбеди прегледност, може да

се оформи табела со означени податоци (простори: паркови, улици, и сл.; објекти: куќи, станбени згради, улици, пруги, мостови, институции, и сл.; возила: велосипеди, автомобили, автобуси и др.; услуги: болница, железничка / автобуска станица, пошта и др.; знаци: семафори, сообраќајни знаци; билборди и др.).

Трета фаза: прибирање на потребни материјали (дрвени коцки, картонски кутии, играчки, боички и сл.

Четврта фаза: изработка на моделот

Петта фаза: анализа на сработеното – поглед на моделот од птичја перспектива; идентификување на конкретни локации; подготовка за изработка на мапа.

Шеста фаза: Учениците цртаат план / цртеж на градот (го цртаат и го означуваат моделот од птичја перспектива).

Седма фаза: преку поедноставување на приказот и со користење на симболи, учениците изработуваат мапа на градот. Притоа, тие оформуваат и соодветна легенда.

Осма фаза: презентација и сумирање на проектните резултати. Преку навраќање на текот на активностите, учениците под водство на наставникот, ги воочуваат сличностите и разликите помеѓу планот и мапата. Истовремено тие ги идентификуваат и нивните функции:

- да им се помогне на луѓето да го пронајдат патот
- да се воочи како е организиран просторот (каде се објектите, парковите и сл.)
- да се објасни како и каде може да се пронајде некој или нешто
- да се забележи секој детаљ што може да се види на улицата и др.

Пр. 2. Означување на карта (адаптирано од Гламочак и др., 2011: 69)

- Ива, Димитар, Јована, Сара и Стефан биле на летување во Охрид.

Тие ги изговориле следните реченици:

Ива: - *Уживам во соба со поглед на езеро!*

Стефан: - *Пливам кон брегот!*

Сара: - *Од тврдината има прекрасен поглед кон езерото!*

Јована: - *Ве молам, пет билети за влез во галеријата на икони!*

Димитар: - *Едно дете се повреди при пливање, докторот го прегледува!*

## Задачи:

Според прочитаните реченици, на картата означи:

- Со бројот 3 - местото каде што се наоѓа Сара
- Со бројот 1 – местото каде што се наоѓа Јована
- Со бројот 2 – местото каде што се наоѓа Стефан
- Со бројот 4 – местото каде што се наоѓа Ива
- Со бројот 5 – местото каде што се наоѓа Димитар



Слика бр. 11. Илустрирана мапа на градот Охрид.

Придобивките од образовните постигнувања на полето на картографската писменост на учениците се видливи во секојдневниот живот, во кој средствата за навигација на движењата се услов за навремено пристапување кон посакуваните дестинации и извори на информации. Таа ги збогатува патиштата по кои учениците пристапуваат кон информацијата, и тоа од аспект на примена на стратегии за декодирање на информативна содржина, како и од аспект на изборот на формата на прикажување на информацијата во корелација со целта и со содржината на комуникацијата помеѓу авторот и восприемачот. Како и останатите, и овој домен на писменоста обезбедува развој на способности и вештини за прагматичен однос кон информацијата кој, во највисоката форма на писменоста, се искажува во форма на комбинација на вербалната и јазичната писменост.

### 2.1.6. Музичка писменост

Музиката отсекогаш претставувала значаен сегмент од културниот идентитет на општеството. Во античко време таа се сметала за дар од боговите кој бил привилегија за одреден број луѓе. Името го добила од грчкиот збор *muses* што означува уметност која се извршува под покровителство на музите (ќерките на богот Зевс, неприкосновената инспирација на поетите, сликарите и музичарите (Uzelac, 2007: 23). Подоцна, за оваа уметност почнува да се употребува латинскиот термин *musica* (пријатни звуци) кој го употребуваме и денес (Online Etymology Dictionary, Douglas Harper).

Со моќта на тоновите да се продре во недопрените длабочини на умот и на универзумот, музиката од минатото, па сè до денес, го задржала епитетот *harmonia mundi* - универзална хармонија на природата. Таа е резултат на потребата на човекот за уметничко доживување, креативност и творештво, и како таква, претставува важен фактор за интелектуален, естетски и емоционален развој на секој поединец.

Содржините од областа на музиката се основните едукативни и забавни средства со кои се одбележуваат почетоците на школувањето, кога преку игра и песна учениците се воведуваат во процесот на институционалното учење.

Музичкото образование, покрај неговата основна цел - развој на музичката култура кај учениците, влијае и врз целокупниот развој на дететската личност. Досегашните истражувања од областа на музичката дидактика потврдуваат дека музиката „...влијае врз развојот на мислењето и на говорот, го поттикнува чувството за ритам, а нејзиното најголемо влијание во процесот на учење е присутно во подигнувањето на мотивацијата кај учениците...“ (Талевски, 2012: 130).

Развојот на музичката култура, гледана низ призмата на изборот, конзумирањето и создавањето музика започнува со усвојувањето на музичкиот код. Без поседување на елементарни музички знаења е речиси невозможно да се разберат музичките естетски и етички вредности на музиката (Radičeva, 2000; Vasiljević, 2006). Познавањето на музичкиот јазик се поистоветува со музичката писменост, која во однос на детската популација се дефинира како „способност за создавање и интерпретација на музика (читање, пишување, толкување и интерпретација на нотен текст); размислување за музиката што се интерпретира и изразување на мислења во врска со музиката што се создава, се



слуша, или на која се игра, во насока на оформување на аргументирани музички ставови“ (E. McPherson, G; Mills J : 2012: 160).

За разлика од специјализираните музички училишта, чија цел е комплетно музичко описменување на кандидатите, во задолжителното основно образование се поставуваат темелите на музичката писменост, која продолжува да се развива во повисоките образовни степени. Познавањето на теоријата на музиката значи разбирање на музичкиот јазик како систем од неопходни музичко-теоретски знаења што овозможуваат вокално или инструментално интерпретирање на нотниот текст, запишување на слушната музичка содржина во нотен текст и запознавање со основната градба на музичкото дело. На ова образовно рамниште учениците ја усвојуваат основната музичка теорија (музичкиот правопис и музичката граматика, т.е. (музичките знаци, симболи, поими и изрази) и, истовремено развиваат вештини за развој на слухот, на ритмот и на музичката меморија (Šamanić, 2011: 4 - 34). Практичната страна на познавањето на теоријата на музиката е во оспособеноста на ученикот да ги дефинира и да ги разликува музичките појави а во одредени случаи и да врши нивна анализа и синтеза (Manojlović-Kovačević, 2012: 121). Притоа, основен, суштествен предуслов за тоа е поседувањето на музичка писменост, т.е. *вештината за правилно пишување и користење на музичките симболи (ноти, паузи, клучеви, ознаки за мерка и сл.); препознавањето на мерка и ритам; познавањето и користењето на различни видови скали, модулации и алтерации* (Roјко, P., 2012: 48-49).

Со оглед на тоа дека за утврдувањето на функционалноста на музичката писменост можат да се употребат различни комбинации на апсолутни и релативни критериуми, теоретичарите на музиката сметаат дека музичката писменост на едно лице е „функционална“ кога лицето е во состојба успешно да комуницира со музичките материјали и да врши разумен избор на музички инструмент за интерпретација на музичките содржини (R. Jorgensen E., 2014).

#### 2.1.6.1. Развој на музичката писменост во електронско образовно опкружување

Основниот принцип во активната настава е партиципацијата на учениците при остварувањето на поставените цели и задачи, која во наставата за музичка писменост треба да биде поттикната од позитивно уметничко доживување. Како составен дел од секојдневниот живот музиката му е блиска

на секое дете. Поради тоа, таа се изучува онака како што егзистира во реалноста: непосредно – преку слушање, играње и пеење.

Во остварувањето на целите и задачите на наставата за музичка писменост мошне значајно место имаат наставните средства од различен вид, форма и функција. Почнувајќи со искористувањето на звучните природни појави, удиралките, музичката табла и пијаното, во музичкото описменување се повеќе наоѓаат примена мултифункционалните аудио-визуелни уреди и виртуелните образовни софтвери.

Новите технологии овозможуваат со само еден клик, без оглед на степенот на музичкото предзнаење и креативност, да се искористат сите теориски и практични компоненти на музиката, како на пример, свирење инструменти, компонирање, репродукција и промоција на својата креација итн. (Ислам А. Лешкова-Зеленковска С., 2011: 1362). Наставата со дигитални медиуми се изведува во т.н. мултимедијални училници во кои учењето музика е придружено со примена на „специјализирани дидактички ресурси: апликации со вежби за музичко описменување и туторијали со упатства за ракување со одредени музички инструменти (видео записи и интерактивни музички софтвери); програми за презентирање и креирање на виртуелни музички проекти (едноставни софтвери за компонирање музика и / или креирање на мултимедијални аудио-визуелни проекти); алатки за мрежно учење и сл.“ (Rudolph E.T., 2004: 8). Притоа, виртуелните образовни платформи кои се поставени на интернет даваат можност за глобализација на музичкото образование, на начин кој обезбедува слободна примена на расположливите виртуелни (on-line) музички околин (open learning environments) во секое време и од секоја точка на планетата (Ojala at all. 2006:15).

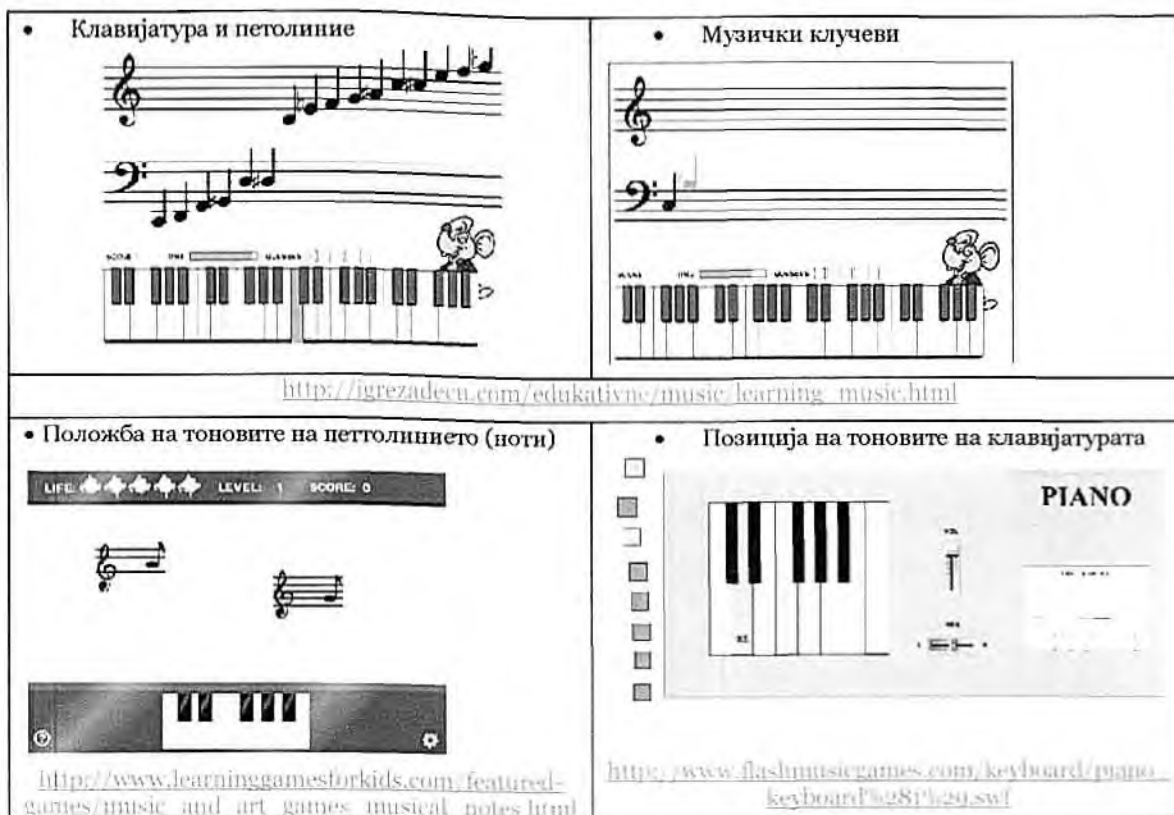
Во насока на одредена конкретизација на придобивките од електронските алатки за стекнување и развој на музички вештини, во продолжение ќе дадеме краток приказ на неколку електронски образовни решенија.

#### **А. Интерактивни игри**

- Игри за усвојување на нотното писмо

Преку аудио и визуелни вежби за означување на тоновите, учениците ги усвојуваат основните нотни симболи, пишувањето на нотите на петолинието и

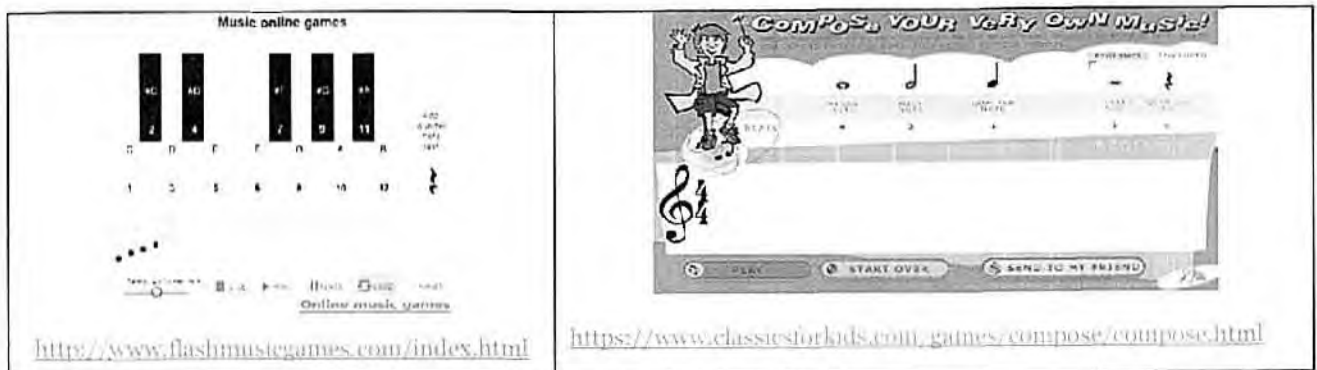
позицијата на тоновите на клавијатурата. За секој точен одговор ученикот добива одреден број поени, кои му овозможуваат премин кон повисокото тежинско ниво. Преку игра и мотивација да се победи „противникот“ тој ги совладува музичките содржини и развива вештини за нивна практична примена. За него учењето станува игра во која музичките знаења наместо апстрактни концепти обезбедуваат забава и можност за напредување во музиката.



Приказ бр. 9. Музички интерактивни игри

### • Игри за komponирање музика

Учениците изведуваат едноставни постапки за комбинирање и снимање на група тонови, со што се воведуваат во основите на komponирањето. Притоа, тие ги користат основните познавања од музичката писменост како средства за креативно музичко изразување. Ваквите игри им помагаат на учениците да се доживеат себеси како творци на мелодија која можат да ја менуваат, дополнуваат и да ја споделуваат со пријателите. На тој начин, основите на музичката писменост „оживуваат“ во свеста на учениците и добиваат значење и функција во нивното новосоздадено музичко дело.



Приказ бр. 10. Игри за komponирање музика

## Б. Специјализирани образовни софтвери

Интензивното воведување на ИКТ во образовниот процес резултираше со појава на голем број дигитални средства за поддршка на наставата и учењето во наставни сите области, вклучувајќи го и музичкото образование. Од огромниот број електронски ресурси кои го преплавија образовниот простор, како дидактички структурирани, систематизирани и евалуирани од наставната практика ги издвојуваме т.н. интерактивни образовни софтвери.

Концептот на компјутерски поддржаното учење подразбира логичко поврзување на наставните содржини во дигитализирана целина, наречена образовен софтвер, чија цел е зголемување на квалитетот и осовременувањето на наставната практика. Интерактивната природа на образовните софтвери им овозможува на учениците да го следат сопственото темпо на размислување при решавањето на зададените задачи, и откако ќе совладаат одредено тежинско ниво, да преминат кон следната етапа на учење. Важна карактеристика на дидактичкиот софтвер е неговата менливост и прилагодливост кон потребите на наставата. Имено, во дизајнот на овој вид софтвери постои модул наменет за наставниците, во кој тие имаат можност да додаваат, преработуваат или самостојно да дизајнираат задачи или примери за учениците (Штерјоска, 2014: 27-28).

Во оваа прилика нашето внимание го насочивме кон еден концизен образовен софтвер, кој ќе ни помогне во нашите настојувања да укажеме на употребливоста на овие наставни средства во наставата за музичка писменост.

### Musictheory.net - образовен софтвер за усвојување на музичката теорија

*Musictheory.net* (<https://www.musictheory.net/>) е веб - сајт со слободен пристап кон организиран систем од апликации кои нудат теоретски и практич-


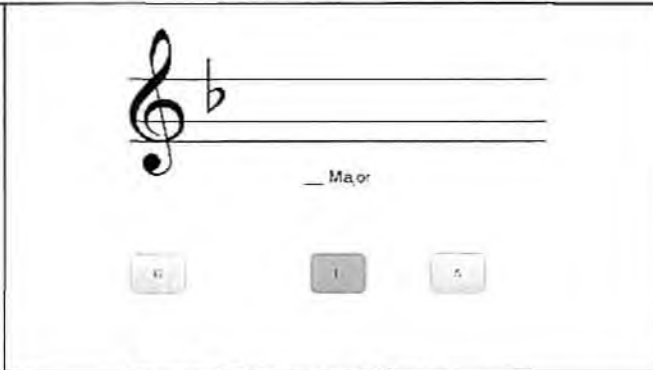
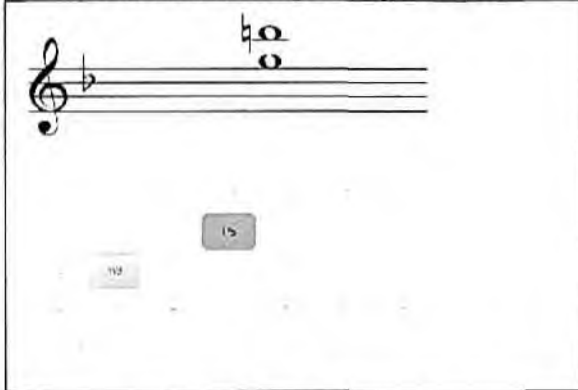
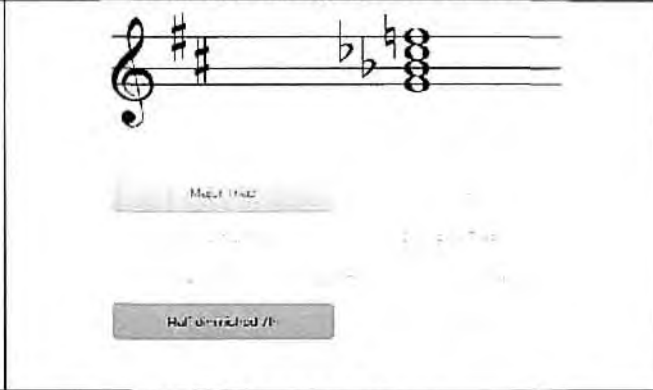
ни знаења од областа на музиката. Содржините што ги нуди оваа веб - платформа се организирани во три компоненти: теоретски лекции, модули за вежбање и алатки (музички бројачи, калкулатори и уредувачи наменети за наставници кои креираат материјали за учење).

Станува збор за интерактивен образовен софтверски пакет што е наменет за стекнување, утврдување и проверка на функционалноста на знаењата од областа на музичката теорија.

Модулите за вежбање ги покриваат основите на музичката писменост: а. идентификација на тонови, ноти, интервали и акорди; б. конструкција (пишување) на ноти, скали, интервали, и акорди; и в. пишување препознавање на местото на тоновите на клавијатурата и кај други музички инструменти.

Концептот на учењето во *musictheory.net* подразбира визуелна стимулација за препознавање и пронаоѓање на одговорите на поставени музички задачи со можност за графички приказ на точното решение во случај кога ученикот не може да одговори на поставеното барање. Исто така, корисникот (ученикот) може во секој момент да се наврати на теоретскиот дел во кој може да најде повеќе информации за содржината на која се однесува модулот за вежбање.

Примери:

	
<p>Вежба за идентификација на ноти</p>	<p>Вежба за именување на тонови</p>
	
<p>Учење на интервали</p>	<p>Учење на акорди</p>

Приказ бр. 11. Музички образовен софтвер. (Извор: <https://www.musictheory.net/exercises/note>)

Образовниот софтвер за усвојување на музичката теорија овозможува постапност во воведувањето на основните теоретски елементи на музичката писменост кои се придружени со соодветни модови за вежбање во кои музичките поими на многу очигледен начин им се приближуваат на учениците кои, многу често, со нив се среќаваат за првпат. Можноста за неограничен број на повторувања на прегледни и јасни презентации со визуелен, аудитивен и текстуален приказ на музичките содржини се квалитетна поткрепа на наставата, бидејќи тоа овозможува, преку истовремено користење на сетилата за вид и слух, да се усвојат меѓутогонските односи да се овозможи нивната идентификација и слушно препознавање.

Прикажувањето на теоретските содржини и на вежбите што ги следат нив е структурирано во неколку тежински нивоа, при што софтверот ги почитува принципите од познато кон непознато и од општо кон посебно. На тој начин се оформува компактен образовен концепт, во кој се поставени основите на функционалната музичка писменост.

Оправданоста на примената на оваа алатка за реализација на образовни цели е голема поради тоа што секој ученик работи и напредува со сопствено темпо, во време кое е соодветно за него, со комплетна слобода да го постави вниманието на оние содржини, кои за него во дадениот момент претставуваат потешкотија. Автоматската корекција на погрешните одговори и посочувањето на грешките му дава увид во сопственото учење и го насочува во процесот на музичкото описменување.

Нашата намера во овој труд не претставува фаворизирањето на анализираниот програмски производ во однос на останатите од ваков тип, туку искористување на неговата структура во насока на воочување на дидактичката вредност на бесплатните образовни платформи кои можат да најдат успешна примена во наставата за музичка писменост.

Сепак, како и во претходните примери за воведување на мултимедијални средства во наставниот процес, и овде потенцираме дека дека употребата на електронските медиуми во наставата за музичка писменост е во директна спрега со способноста на наставникот да ги стави истите во функција на активното учење, што не подразбира замена на музичките инструменти со компјутерски програми, туку поддршка за приближување на музичките содржини до учениците.

Во процесот на изучување на музичките содржини сè уште доминантно место има класичната настава, која не се заменува со моделите на е-учење, туку се збогатува со современи средства кои своето педагошко значење го добиваат во услови на комплетно опремена мултимедијална училница, со обезбеден интернет пристап и со основна информатичка писменост на наставникот и на учениците.

### *2.1.7. Информатичка писменост vs. информациска писменост*

#### 2.1.7. 1. Информатичка писменост

Дигиталната револуција, што отпочна во осумдесеттите години од минатиот век и сè уште трае, профилираше глобален тренд на дигитализација на информациите и примена на електронски технологии за продукција, размена и управување со податоците. Редифинирањето на информациско-комуникациското милје донесе промени во сите сегменти на општеството, а тоа за развојот на човештвото значеше отпочнување на една нова ера - ера на информациите. За оваа етапа од општествениот развој е карактеристично секојдневното појавување на нови комуникациски средства, рапидното зголемување на бројот на знаења и вештини што се неопходни за квалитетен живот и замената на традиционалните едукативни пристапи со иновативни модели на интерактивно учење. Денес успешен е оној кој умее самостојно да пребарува разни извори на информации и да знае во нив да ја пронајде информацијата што ќе му помогне да ја оствари својата цел. Истовремено, способноста за ракување со медиумот кој овозможува пристап, обработка и дистрибуција на податоците ја условува ефикасноста на комуникацискиот процес и придонесува таа способност да стане нова суштинска одредница на писменоста. Имено, согласно со потребите на современото живеење, писменоста повеќе не се однесува само на читањето и пишувањето. Нејзиното поле е значително проширено со компетенции за активна употреба на електронски средства за пристап и за управување со информациите. Познато е дека ефикасното манипулирање со податоците во комплексното информациско опкружување го подобрува квалитетот на животот на поединецот кој поседува информатички и информациски компетенции. За нив можеме да кажеме дека се меѓусебно конвергентни, но не и еквивалентни. Станува збор за две

компетенциски подмножества на писменоста, од кои едното содржи елементи од информатичките вештини (информатичка писменост), а другото се занимава со информациските системи (информациска писменост).

Информатичката (компјутерска) писменост (*en. computer literacy*) означува ниво на познавање на основните хардверски, софтверски и интернет - концепти што му овозможуваат на поединецот да го користи компјутерот за да внесува податоци, да обработува текст, да врши табеларни пресметки и да остварува електронски комуникации (BusinessDictionary.com. пристапено на 4 октомври 2017 г.).

Оваа форма на писменоста, пред сè, е фокусирана на знаењата и на вештините за користење и управување со компјутерските системи. Тука се мисли на умешното користење на хардверската и софтверската опрема што е потребна за: прибирање, продуцирање, трансформирање и размена на информации, од една страна, и знаењата и вештините за софтверско дизајнирање и менаџирање на процесот на функционирање на системот за прием, обработка и емитување на информациите, од друга страна (Horton, F. W., 2007: 17 - 18).

При елаборацијата на информатичката писменост треба да се има предвид дека познавањето на информатичко-комуникациската опрема и оспособеноста за ракување со неа се временски ограничени феномени. Енормната брзина на иновациите во оваа сфера придонесува за постојано присуство на низа проблеми поврзани со „застареноста“ на знаењата и вештините за примена на споменатите електронски помагала. Информатичкото описменување е исклучително тешко доколку тоа ги следи сите димензии на развојот на новите технологии. Поради тоа, луѓето најчесто остануваат фокусирани врз случувањата што ја тангираат сферата на нивното делување и ги надоградуваат своите знаења од информатичката писменост што им помагаат во извршувањето на нивните секојдневни лични и професионални обврски. Наспроти тоа, професионалното надоградување на информатичката писменост опфаќа широк делокруг на средства и постапки што навлегуваат во содржините на информатичките науки.

Информатичкото описменување, во системска и организирана форма, започнува во основното образование, кога учениците стекнуваат и развиваат компетенции за користење на информатичките средства во процесот на учење.



Притоа, развојот на функционални информатички знаења е условен од конкретизацијата на целите, очекуваните резултати и соодветните содржини од информатичката писменост за секое образовно ниво. Кога целите и содржините од делокругот на примената на информациско-комуникациската технологија во процесот на учење ќе станат дел од националниот курикулум, наставните програми ќе го трасираат развојот на прецизно и јасно формулирани информатички компетенции што се соодветни со можностите на учениците и се интерферентни со курикулумските потреби и цели (Штерјоска - Митреска, 2014: 157). Имено, практикувањето на методски постапки со примена на ИКТ во првите два циклуса од основното образование е составен дел од систематскиот приод за развој на примарни информатички вештини, коишто во повисоките степени на писменооста стануваат алатки за користење на информациите во процесот на конструирање на нови функционални знаења и реализација на целите на т.н. информациска писменост. Оттаму, адресирањето на клучните информатички вештини во првите два циклуса на основното образование претставува алка за поврзување на информатичките вештини со стекнувањето и развојот на информациските компетенции.

#### 2.1.7.2. Информациска писменост (ИП)

Информациската писменост (ИП), чиј фокус е употребната вредност на информациите, подразбира *поседување на комуникациски вештини, компетенции за целисходна употреба на ИКТ, способност за решавање проблеми и/или аргументирано одлучување како и вештини за тимска работа и способност за доживотно учење* (Špiranec, S; Banek, Z, M. 2008).

Оваа компонента на писменооста е фундаментот врз кој се потпираат луѓето при извршувањето на секојдневните активности во информациски презаситената општествена реалност (во текот на образованието, при извршувањето на граѓанските права и обврски, на работното место или во други животни околности).

За ефикасните образовни системи информациската писменост претставува општоприфатен и пожелен концепт што го условува севкупниот развој на конзументот на образовни услуги. Важноста на овој вид писменост за образованието што трае цел живот е идеја водилка на многу наставници во светот кои, на различни начини и со различни средства, ги подготвуваат

учениците да станат активни партиципенти во глобалното општествено опкружување.

Поимот *информациска писменост* е воведен во 1974 година од страна на Пол Зурковски (Paul G. Zurkowski), тогашен претседател на Асоцијацијата за информациска индустрија, за кого многумина сметаат дека ја најавил информациската ера. Според него, *информацијата не е знаење. Таа е концепт или идеја која влегува во перцептивното поле на човекот, која се вреднува и се асимилира, зацврстувајќи или менувајќи го индивидуалниот концепт на реалноста. Она што е убавината во окото на гледачот, тоа е информацијата во умот на корисникот...* (Badke, W., 2010).

Една деценија подоцна, Советот за информациска писменост, како посебен орган на Американската библиотечна асоцијација (ALA), ја проучува информациската писменост како вид писменост што е од исклучителна важност за успешното функционирање на луѓето во општеството. Појдовна основа за следење на состојбите, поврзани со информациската писменост, секако, претставува дефиницијата за овој вид писменост, според која таа претставува *способност на поединецот да воочи потреба од одредени информации, да биде во состојба да ги идентификува, да ги лоцира, да ги синтетизира, да ги евалуира и целисходно да ги користи тие информации во процесот на решавање на одреден проблем, или при донесување на некоја одлука, како и да лоцира одреден проблем врз основа на пронајдените или добиените информации* (Blake, 2015; Grassian, Kaplowitz R. J., 2009; ALA, 1989: [www.ala.org](http://www.ala.org) пристапено на 9. XI 2016 г.).

Во дефиницијата корисникот кон информациите пристапува отворено, стапува во интеракција со нив со цел да научи како да ги употреби за да решава проблеми, а не да бара готови решенија. Според тоа, информациската писменост е резултат на критичкото мислење во кое информацијата станува знаење откако во умот ќе помине низ сложените процеси на анализа, евалуација и синтеза.

Андреја Грчар во трудот *Влијание на програмите за информациското описменување врз подобрувањето на информациската писменост* прави споредба на повеќе дефиниции за ИП од аспект на определувањето на неопходните компетенции, при што како општоприфатлива ја издвојува

дефиницијата на Tuckett, според која *информациската писменост претставува хиерархиски систем на способности распределени во три нивоа:*

1. *едноставни информациски способности (ниво на ракување со некое информациско средство – пр. користење на дигитален каталог)*

2. *посложени информациски способности (поврзување на неколку поедноставни средства за складирање и оперирање со информациите – пр. подготовка на библиографија со користење на база на податоци) и*

3. *комплексни информациски способности (овозможуваат употреба на различни информациски мрежи, вреднување и обработка на информациите (Grčar, 2004: 20).*

Според приложеното, информациски писмен е оној кој научил како да учи, бидејќи поседува знаење за тоа како се организирани информациите, како да ги пронајде и како и кога да ги употреби за да го олесни сопственото учење.

Со цел да се конкретизираат очекуваните резултати и да се обезбедат инструменти за мерење на степенот на усвоеност на информациската писменост, УНЕСКО направи групирање и преглед на знаењата и способностите што ги определуваат информациските компетенции. Според оваа категоризација тие се организирани во пет групи, и тоа:

*А. препознавање на потребата за одредени информации*

*Б. пронаоѓање и оценка на квалитетот на информациите*

*В. складирање и прибирање на информации*

*Г. ефикасно и етичко користење на информациите и*

*Д. примена на информациите со цел да се комуницира и да се креира знаење (UNESCO, 2008: 12).*

Способностите за пронаоѓање и манипулација со информациите што ја тангираат информациската писменост се однесуваат на лоцирањето и манипулацијата со информациите во различни контексти и со јасно формулирани цели. Според класификацијата на УНЕСКО, станува збор за способност на поединецот да:

- *направи проценка за тоа зошто, кога и каде треба да бара одредена информација*
- *умее да ги прибира, вреднува, организира и интерпретира информациите*

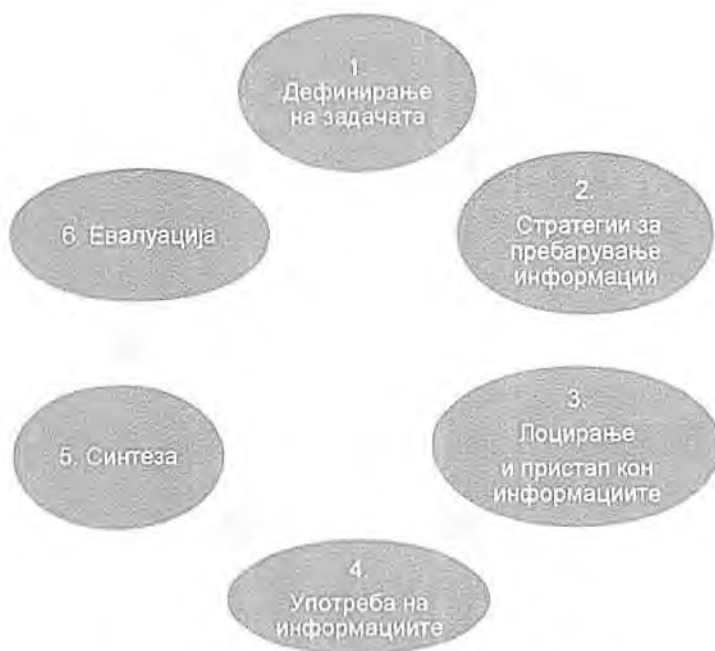
- ги увиди околностите во кои одредена информација има употреблива вредност
- ги употребува информациите при реализација на одредена цел
- врши испорака на добиени или синтетизирани информации (UNESCO, 2008: 31-32).

## **A. Модели на информациска писменост**

Во обидите за воспоставување на дијалектичко единство помеѓу теоретската и практичната страна на концептот *информациска писменост*, од нејзиното именување до денес, се понудени повеќе модели и стандарди, така што моделите ги прикажуваат нејзините теоретски рамки, а стандардите се однесуваат на прагматичноста на информациите, изразувајќи својства, процеси, знаења, вештини, ставови или уверувања што треба да ги изгради секој поединец (Špiranec, S, 2008).

### *1. Шестокрак модел на информациски вештини (Big6)*

Моделот на шест вештини (Big6), кој во теоријата на информациите е воведен од страна на Ајзенберг и Берковиќ (Eisenberg, M., Berkowitz, R. 1990; 1999) настанал како резултат на потребата за изнаоѓање на ефикасен модел за оспособување на учениците од примарното образование за пребарување на информации и нивно манипулирање при решавање на автентични проблеми. Во структурата на овој модел се препознаваат шест групи вештини коишто оформуваат исто толку чекори (фази) за донесување одлуки или решавање проблеми. Моделот има форма на цикличен алгоритам (приказ бр. 12.) во кој шесте категории ги таргетираат примарните вештини за пронаоѓање и манипулирање со информациите што се предмет на усвојување во примарното образование.



Приказ бр. 12. Шестокрак модел на информациски вештини (Big6) (Извор: Eisenberg M., Berkowitz E. R. (2003). *The Definitive Big 6 Workshop Handbook (Big6 Skills)*).

Во одделенската настава шесте вештини за информациска писменост добиваат соодветна операционализација во функционалните цели коишто спирално се усложнуваат во повисоките одделенија. Развојот на споменатите вештини за информациска писменост на елементарно ниво е поткрепен со користење на потсетници, рубрики, наставни листови и сл. со цел учениците да усвојат вештини за користење на различни извори на информации (енциклопедии, речници, весници, атласи, видеа, филмови, интернет и сл.). Подоцна, по совладувањето на елементарната писменост, моделот се адаптира на потребите за реализација на цели што ги интегрираат овие вештини во функција на решавање на комплексни проблемски ситуации.

## 2. SCONUL - модел за напредни нивоа на информациска писменост

За потребите на повисоките степени на образование се изработени модели за развој на информациската писменост, чија цел е надоградување на постоечките информациски компетенции со знаења и способности што кореспондираат со потребите на современата академска јавност. Меѓу најпознатите модели се издвојува моделот SCONUL што е создаден од страна на Работната група за информациски вештини во рамките на Здружението на факултетски, национални и универзитетски библиотеки од Ирска и Велика

Британија (**Society of College, National and University Libraries** (порано **Standing Conference of National and University Libraries of Ireland and UK**) (**SCONUL Advisory Committee on Information Literacy**, 1999).

Со цел да биде релевантен за различни заедници и возрасти, **SCONUL** е претставен како генерички (основен) модел за високото образование, што може да се реализира преку серија пристапи, прилагодени на различни целни групи. **SCONUL** е изграден од седум столба што ги обединуваат концептите на дигиталната, визуелната, медиумската и академска писменост со компетенциите за обработка на информациите, информациските вештини и вештините за обработка и управување со податоци. Имено, во седумте столба на моделот **SCONUL** (Приказ бр. 13) се прикажани компетенциите за:

1. Препознавање на потребата од релевантни информации
2. Изнаоѓање на извори на информации што ќе ги надополнат информациските празнини (идентификување на празнините и на ресурсите што ќе понудат соодветни информации за надополнување на знаењата)
3. Планирање - изработка / избор на стратегија за лоцирање и пристап кон информациите
4. Примена на техники и постапки за пронаоѓање и прибирање на потребните информации
5. Споредба, вреднување и селекција на информациите во согласност со конкретните потреби
6. Реорганизација и примена на информациите при решавањето на проблеми, донесување заклучоци и сл.
7. Синтеза на информациите – сумирање на податоците и создавање на концепт на ново знаење. (*SCONUL Working Group on Information Literacy, 2011: 5 – 11*).

И  
Д  
Е  
Н  
Т  
И  
Ф  
И  
К  
А  
Ц  
И  
Ј  
А

И  
З  
В  
О  
Р  
И

С  
Т  
Р  
А  
Т  
Е  
Г  
И  
И

П  
Р  
И  
С  
Т  
А  
П

Е  
В  
А  
Л  
У  
А  
Ц  
И  
Ј  
А

О  
Б  
Р  
А  
Б  
О  
Т  
К  
А

С  
И  
Н  
Т  
Е  
З  
А

## ИНФОРМАЦИСКА ПИСМЕНОСТ

Приказ бр. 13. Седум столба на информациската писменост (Извор: SCONUL Working Group on Information Literacy, 2011: 7)

Универзалноста на моделот е во тоа што тој ја одразува оригиналноста и специфичноста на информативниот колорит што го перцепира поединецот во одреден момент. Имено, менталната слика за информациите е обоена со персоналната информациска писменост, изразена преку личните ставови, способности, предзнаења и искуства, што влијаат на тоа како лицето ќе пристапи кон информациите при реализацијата на поставената цел.

Конструктивистичката природа на моделот за создавање на нови знаења што стануваат почетна точка за понатамошни истражувања, покажува дека описменувањето не е линеарен, праволиниски процес. Иако, секој човек има можност да развива вештини во опсегот на неколку од седумте столба, и тоа да го прави независно од останатите, во практиката, функционалноста на овие компетенции доаѓа до израз тогаш кога тие се развиваат во систем на дијалектичко единство, во кое секој столб претставува важен фактор за развој на останатите.

Во годините од 21-от век, кога информацијата секојдневно добива различна форма, а начините и просторот за нејзино навремено пронаоѓање се усложнуваат, моделот SCONUL станува сè попотребен. Со оглед на тоа дека концептот на информациската писменост постојано се проширува, моделите од овој тип претставуваат цврста основа за развој на компетенции за делување во

различни информациски контексти, што ги прави моќни алатки за справување со предизвиците на современото живеење.

## Б. Стандарди за информациска писменост

Стандардизацијата на информациската писменост се поврзува со Американската библиотечна асоцијација (American Library Association - ALA), којашто во 1998 година постави девет стандарди на информациска писменост и приложи листа на индикатори што служат како основа за рефлексija на постигнатото. Стандардите, познати како AASL стандарди (American Association of School Libraries, 2009) првенствено се наменети за испитување на постигањата (степенот на усвоеност на информациската писменост на сите образовни нивоа) и како основа за креирање на стимулативна средина за учење. Врз основа на нивните специфични елементи деветте стандарди за информациска писменост се групирани во три области: А. информациска писменост, Б. неформално учење и В. општествена одговорност.

Во табеларниот приказ даваме преглед на стандардите за информациска писменост и нивните индикатори што се дефинирани од страна на Американската библиотечна асоцијација и од Здружението за образование и комуникациски технологии:

СТАНДАРД	ОПИС	ИНДИКАТОРИ Поединецот:
<b>А. Стандарди за информациска писменост</b>		
1. Лицето коешто е информациски писмено умее ефикасно и ефективно да пристапува кон информациите.	Се однесува на свеста за значењето и улогата на информациите во секојдневниот живот	<ul style="list-style-type: none"> <li>- препознава потреба за информација</li> <li>- е свесен дека точните и соопфатни информации се основа за донесување на одлуки</li> <li>- формулира прашања што кореспондираат со потребните информации</li> <li>- развива и користи успешни стратегии за пронаоѓање на информациите</li> </ul>
2. Информациски писменото лице критички и компетентно ги евалуира информациите.	То подразбира: проценувањето на важноста, валидноста, релевантноста и непристрасноста кон информациите што овозможуваат донесување на логички и аргументирани заклучоци.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ги утврдува точноста, релевантноста и соопфатноста на информациите</li> <li>- прави разлика помеѓу фактите, појдовната основа и сопственото мислење</li> <li>- идентификува неточни и несоодветни информации</li> <li>- селектира информации соодветни на поставениот проблем или прашање</li> </ul>
3. Лицето коешто е информациски писмено точно и креативно ги користи информациите.	Означува оспособеност за целесходно манипулирање со информациите во различни контексти.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ги организира информациите соодветно на нивната практична примена</li> <li>- ги интегрира новите информации во системот на своите предзнаења</li> <li>- ги применува информациите при процесите на критичко мислење и решавање на проблеми</li> </ul>



		<ul style="list-style-type: none"> <li>- продуцира и комуницира со информации и иди од соодветни формати</li> <li>- употребува иста информација за постигнување на различни цели и/или, пак, прибира повеќе различни видови информации за постигнување на една поставена цел</li> </ul>
<b>Б. Стандарди за самостојно учење</b>		
4. Лицето коешто самостојно учи е информациски писмено и ги следи информациите поврзани со неговите лични интереси.	Опишува лице коешто активно и самостојно ги пронаоѓа и манипулира со информациите, со цел професионално да се надградува и да постигнува повисоки резултати во личниот и во општествениот живот.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- бара информации поврзани со различни димензии од личната благосостојба, како што се: професионални и интереси од карриерата, општествени активности, како и здравствено</li> <li>- дизајнира, развива и евалуира информативни материјали и решенија што се поврзани со личните интереси</li> </ul>
5. Лицето коешто самостојно учи е информациски писмено и ја цени литературата и другите креативни експресији на информациите.	Се однесува на подготовеноста на лицето да креира, да ги разбира и да ужива во креативните дела, без оглед на форматот на претставување.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- е сеопфатен и самомотивиран читач</li> <li>- извлекува значење од информациите коишто се креативно прикажани во повеќе различни формати</li> <li>- развива креативни продукти во различни форми</li> </ul>
6. Лицето коешто самостојно учи е информациски писмено и се залага за квалитетно трагање по информации и генерирање на новите знаења.	Стандардот е поврзан со метакогнитивната контрола на одлучувањето.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- го оценува квалитетот на процесот и продуктот од личното пребарување на информациите</li> <li>- развива стратегии за ревизија, подобрување и обновување на самостојно генерираното знаење</li> </ul>
<b>В. Стандарди за општествена одговорност</b>		
7. Лицето коешто има позитивно влијание врз заедницата во којашто учи и во општеството, се смета за информациски писмено и ја препознава важноста на информациите во демократското општество.	Укажува на корелацијата помеѓу информациите, општествените промени и демократските процеси.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- бара информации од различни извори, контексти, дисциплини и култури</li> <li>- го почитува принципот на правичен пристап до информациите</li> </ul>
8. Лицето коешто има позитивно влијание врз заедницата во којашто учи и во општеството, се смета за информациски писмено и демонстрира практики на етичко однесување во однос на информациите и информациските технологии.	Достигнатоста на осмиот стандард покажува висок степен на познавање и практикување на етичките стандарди за пристап, евалуација и користење на информациите.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- ги почитува принципите на интелектуална слобода</li> <li>- ги почитува правата за интелектуална сопственост</li> <li>- одговорно ја користи информациската технологија</li> </ul>
9. Лицето коешто има позитивно влијание врз заедницата во којашто учи, како и во општеството, се смета за информациски писмено и ефективно партиципира во групи за обработка и генерирање на информации.	Ја претставува подготовеноста на лицето да остварува соработка при реализација на проесите за пристап, евалуација и употреба на информациите.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- разменува знаења и искуства со другите</li> <li>- ги почитува туѓите идеи, различните средини и ги почитува нивните придонеси</li> <li>- соработува со другите, лично и со помош на комуникациските технологии, со цел да идентификува проблеми и да изнаоѓа соодветни решенија</li> <li>- соработува со другите лично и со помош на комуникациските технологии со цел да дизајнира, да развива и да евалуира информативни производи и решенија</li> </ul>

Извор: (Information Literacy Standards For Student Learning, 1998: 6-7).

Пропишаните стандарди ги исцртуваат рамките на потребните компетенции за манипулација со податоци во услови на поливалентност и тековно квантифицирање на информациите. Во нив можеме да ги препознаеме показателите за тоа дека информациската писменост е предуслов за партиципативно граѓанство, социјална инклузија, создавање на нови знаења, зајакнување на личните капацитети и, воопшто, учење за животот.

Анализата на обележјата на информациската писменост покажува дека таа, во одредена мерка, се совпаѓа со елементите на информатичката писменост, и тоа во делот на компетенциите за пристап и обработка на информациите во електронско опкружување. Имено, додека информациската писменост се стреми кон лоцирање, евалуација и манипулација со информациите, информатичката писменост ги открива електронските ресурси што ги олеснуваат тие процеси. Истовремено, во информациската писменост ги препознаваме и основите на функционалната писменост, чијашто содржина се начините на употреба на пишаните информации за постигнување на лични цели и за ефикасно делување во општеството. Оттаму, информациската писменост можеме да ја набљудуваме како збир на компетенции што истовремено припаѓаат во неколку подмножества на писменоста, меѓу кои, како најексплоатирана, се издвојува функционалната писменост, којашто е во фокусот на нашиот интерес во овој труд.

Ваквите преклопувања укажуваат на севкупноста на писменоста што секојдневно се манифестира при решавањето на животните проблеми на луѓето, при што интеракцијата помеѓу компетенциите од различни поддомени на писменоста е функционалната алка во пронаоѓањето на соодветни, општо прифатливи решенија.

### 3. КОМПЕТЕНЦИИ ОД ОБЛАСТА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ПИСМЕНОСТ

Функционалната писменост, како способност да се идентификуваат, да се разберат, да се интерпретираат, да се користат и да се креираат информации што се добиени од различни медиуми со цел да се остварат лични цели или цели на заедницата, претставува клучна одредница на животот во 21 век. Дефиницијата на УНЕСКО дава приказ на профилот на функционално писмениот поединец кој, благодарение на компетенциите што ги нуди оваа т.н. прагматична писменост, *може да се ангажира во сите активности во кои писменоста е потребна за неговото ефективно делување во групата и во заедницата, со можност тој да продолжи да го користи читањето, пишувањето и пресметувањето во остварувањето на неговиот личен развој и во развојот на заедницата* (<http://uis.unesco.org/en/glossary-term/functional-literacy>, пристапено на: 31. X 2017 г.).

Луѓето кои достигнале одредено ниво на функционална писменост имаат поголеми шанси за социјална интеграција од оние што припаѓаат во категоријата *писмени* (што знаат да читаат, да пишуваат и да пресметуваат), бидејќи, за разлика од нив, овие луѓе имаат високо развиена свест за прагматичноста на писменоста во секојдневниот живот и во процесот на доживотното учење. Имено, функционалната писменост, преку вештините за преточување на стекнатото знаење во лична и / или општествено полезна активност ја воспоставува корелацијата помеѓу образовниот капацитет на личноста и квалитетот на живот што тоа лице може да го има во општествениот и во економскиот живот на земјата.

Знаењата, способностите и вештините што припаѓаат во јазичната и во математичката сфера ја имаат доминантната позиција во компетенциите на функционалната писменост. Нивната функционалност доаѓа до израз при остварувањето на секојдневните активности на луѓето, кога се создава функционално единство на јазичните и математичките вештини со вештините од останатите домени на писменоста. Имено, компетенциите од овој *работно ориентиран* концепт на писменоста го нагласуваат континуираното користење на стекнатите способности за читање, пишување и пресметување за практични цели. Притоа, јазичните и математичките вештини треба да бидат доволно напредни за лицето да може целосно и ефикасно да учествува во активности за

кои се потребни високо развиени способности за говорна и писмена комуникација.

Компетенциите на функционалната писменост го претставуваат капацитетот на поединецот што се искажува преку неговите когнитивни, афективни и бихевиорални карактеристики во следните области:

### **1. Манипулација со информациите**

- *способност за пронаоѓање, толкување и анализа на информации*
- *способност за селекција и евалуација на информациите*
- *знаења и вештини за ефикасно манипулирање со информациите при извршување на секојдневни активности*
- *способност за креирање, обработка и дистрибуција на информации*

### **2. Решавање на проблеми и донесување одлуки**

- *способност за препознавање и дефинирање на проблеми*
- *способност за воспоставување на корелација помеѓу достапните информации и поставениот проблем*
- *вештини за ефикасно користење на расположливите ресурси при аргументирано донесување одлуки и / или решавање проблеми*
- *способност за изнаоѓање на повеќе можни решенија и избор на најсоодветното решение (креативност)*

### **2. Учење и развој**

- *познавање на значењето на учењето во личниот развој*
- *способност за употреба на јазичните и математичките компетенции во функција на остварување на личен, професионален и карьерен развој*
- *способност за идентификација на потребата за учење (надоградување на знаењата од одредена област)*
- *способност за тековното надоградување на личната визија за светот*

### **4. Комуникација**

- *развиено чувство за себеси и за својата припадност кон заедницата*
- *способност за говорно и писмено комуницирање и соработка со потесното и со поширокото опкружување*

- *знаења и вештини за пронаоѓање, разбирање и целисходно употребување на информации од печатените медиуми*
- *способност за работа со различни видови документи*
- *разбирање и активна употреба на математичката терминологија*
- *употреба на математички концепти во учењето и во секојдневните животни ситуации (UNESCO, 2008:17-20).*

Развојот на овие компетенции е резултат на динамична интеракција помеѓу способностите и учењето што се одвива во текот на целиот живот. Овој процес на целоживотно учење се одвива во три фази: првата го опфаќа предучилишниот период кој, во голема мерка, зависи од семејниот контекст; втората е фазата на формалното образование; а третата фаза се однесува на општествениот и професионалниот ангажман и, како таква, опфаќа повеќе модели на формално и неформално учење. Покрај тоа што функционалноста на овие компетенции го достигнува својот максимум во третата развојна фаза, не треба да се заборава дека нивните основи се воспоставуваат во семејното воспитување и во елементарното образование.

Примарните компетенции на писменоста, што се развиваат во првите два циклуса на основното образование, го оформуваат темелот на функционална писменост. Таа, преку поврзувањето на когнитивните и техничките вештини со етиката на манипулирање со информациите, ги обединува сите научни дисциплини и продолжува да се развива низ сите образовни степени, оформувајќи личности со развиена свест за значењето на т.н. *функционални информациски компетенции* за личен и професионален развој. Имено, практикувајќи ја писменоста, лицето се реализира како социјално битие, активно работи и оформува личен став кон општествените случувања.

Ваквата поставеност на функционалната писменост ги обврзува креаторите на образовните политики постојано да размислуваат во насока на изнаоѓање на системски решенија коишто ќе обезбедат успешно функционирање на образовно-воспитниот систем чија рефлексивност е квалитетен и продуктивен граѓанин кој, благодарение на стекнатите компетенции на функционалната писменост умее доживотно да учи.

#### 4. СУШТЕСТВЕНИ ДОМЕНИ НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ПИСМЕНОСТ

Полето на функционалната писменост има развојна природа во однос на временскиот контекст во којшто таа се набљудува но, и на индивидуално ниво, кога се надоградува во зависност од изложеноста на поединецот на различни животни ситуации, организирани форми на учење и користење на повеќе извори на информации.

Во 1978 година УНЕСКО укажа на потребата од проширување на поимот на функционалната писменост, истакнувајќи ја важноста за прецизирање на етапите на описменувањето и потребата од определување на нејзините суштествените домени. И денес, меѓународните организации што се занимаваат со истражување на писменоста, постојано укажуваат на тоа дека полето на функционалната писменост има тенденција на тековно проширување и, поради тоа, дефинирањето на овој поим не може да содржи апсолутна, трајна и општоважечка формулација.

Урсула Гир (Ursula Giere), долгогодишен експерт во областа на истражувањата на Институтот за образование на УНЕСКО, во своите анализи, укажува на неопходноста за редефинирање на писменоста во различни општествени контексти. Според неа, не постои универзална дефиниција на функционалната писменост што може еднозначно да се користи во сите држави во светот. Мерењето и следењето на функционалната писменост во одредено општество треба да се врши согласно со континуитетот на развој на општествените односи во соодветната држава, а потоа да се врши статистичка споредба со податоците на меѓународно ниво (Giere, U: 1987). Сепак, истражувачите се согласни дека е потребно унифицирање на домените на писменоста, во чии рамки егзистираат функционалните вештини што се општоважечки на одреден простор и во определен временски период.

Независно од контекстуалното нијансирање, при истражувањата на функционалната писменост на национално и на интернационално ниво, УНЕСКО оперира со три суштествени домени на функционалната писменост:

1. Прозна писменост (*Prose Literacy*);
2. Документациска писменост (*Document Literacy*);
3. Математичка писменост (*Numeracy Literacy*).

Прозната писменост е детерминирана со знаењата и вештините за пронаоѓање, разбирање и целисходно употребување на информациите што се дос-

тапни во печатените медиуми (книги, прирачници, весници, списанија, романи, брошури, постери, флаери, рекламни паноа и сл.). Истражувањата и мерењата се во насока на воочување на индикаторите за степенот на разбирање и користење на достапните текстуално прикажани информации.

Овој вид на функционална писменост оперира со текстови што имаат континуиран карактер, односно, со способноста да се „читаат“ текстови што се организирани во пасуси со хиерархиска структура, така што читателот преку воочување на насловите и поднасловите е во состојба да ја препознае содржината и организација на текстот (UNESCO, 2009: 29).

Индикаторите на прозната писменост се вградени во инструментите за мерење на прозната писменост што се користат во *Програмата за оценување и мониторинг на писменоста на УНЕСКО* (UNESCO - Literacy Assessment and Monitoring Programme - LAMP), на начин што обезбедува рефлексивна на степенот на прозната писменост на испитаниците. Увидот во класификацијата на задачите за испитување на прозната, документациската и нумеричката писменост на LAMP, ни дава право да констатираме дека детерминантите на прозната писменост се видливи преку следните јазични форми:

а) *описување* (преку одговор на прашања од типот: - *Што...?* и / или пресликување на простор на соодветно лексичко рамниште)

б) *нарација* (прецизни и јазично коректни одговори на прашања што се категоризираат во типот: - *Кога...?*, или, пак, јазично искажување на временски ориентирана перцепција)

в) *процедури* (конструкција на јазични модели што соодветствуваат со јасно и постапно опишување на некој процес или постапка. Понекогаш истите се однесуваат на објаснување на определени ментални конструкции)

г) *аргументации* (користење на информации од прочитан текст за пронаоѓање на одговор на прашањето: - *Зошто...?*, како и донесување на заклучоци и предлози врз основа на прочитани текстови со информативен карактер)

д) *инструкции* (следење и пишување на рецептури, насоки)

ѓ) *документи или досиеја* (користење на формализирани и специфично форматирани информативни збирки)

е) *хипертекстови* (дозирано, целисходно читање на информации прикажани во хипермедијално поврзани текстуални блокови (UNESCO, 2009: 30).

Документациската писменост е одраз на знаењата и вештините за пронаоѓање и оперирање со информациите што се содржани во документи со специфична форма, намена и содржина. Нејзината суштина е развиената свест за практичната страна на графиконите, формуларите, мапите, табеларните прикази, и сл. „Читањето“ на текстови од ваков карактер се потпира врз примената на различни стратегии за лоцирање и за употреба на информациите. Исто така, документациската писменост овозможува користење и креирање на едноставни листи и / или дефинирање на матрици преку правилно комбинирање и прикажување на информациите во форма на табеларни прикази.

Стекнувањето, развојот и мерењето на документациската писменост се врши преку практични активности во кои од лицето се бара да користи:

а) *документи во форма на матрица* во кои податоците се прикажуваат во една или повеќе листи, често во комбинација со вгнездени листи)

б) *графички документи* (сумарен графички приказ на квантитативни информации што можат да бидат трансформирани во матрица)

в) документи во кои се прикажуваат информации што немаат квантитативен карактер (на пример: локација)

г) *влезна документација* (потполнување на формулари во кои од корисниците се бара да обезбедат определени информации)

д) *комбинирани документи* (комбинација на неколку различни типови документи).

Нумеричката писменост се однесува на знаењата и вештините што им се потребни на луѓето за примена на примарните математички операции при решавање на проблеми од секојдневниот живот. Со други зборови, оваа форма на функционалната писменост има за цел да обезбеди непречено извршување на секојдневните финансиски обврски, како на пример: платежни трансакции, просторна ориентација, оперирање со просторни параметри, разбирање и воочување на формите, читање на финансиски документи и сл. Таа означува подготвеност на поединецот да ги препознае и соодветно да ги искористи квантитативните и / или просторните информации во донесувањето аргументирани одлуки во сите аспекти на секојдневниот живот (Niss, 2015: 50). Нумеричката писменост оперира со квантитативните информации - информации што можат да бидат измерени и прикажани со нумеричка вредност (квантитет, просторни шеми и релации и сл.) и просторни информации што искажуваат физичка ло-



кација на предмети и лица, или прикажуваат врски помеѓу објектите или луѓето (форма и простор, мерки, локации и насоки) (Dooley at all, 2014: 71 – 80).

Знаењата и вештините од доменот на нумеричката писменост можеме да ги разгледуваме во рамките на две компоненти:

#### **А. нумеричка / математичка свест (математичко мислење)**

- свесност за значењето на нумеричката писменост во секојдневното живеење
- разбирање на математички концепти: препознање на математички / нумерички информации во актуелен проблем или задача
- свесност за личните математички / нумерички способности при решавање на проблеми во кои е вклучена математиката: лицето е свесно за сопствените нумерички капацитети. Тоа знае што знае, што може да направи и што треба да научи за да го реши проблемот.

#### **Б. Нумерички концепти, знаења и вештини**

- *квантитативни* (примена на стекнатите знаења за квантитативните информации при оформување на аргументирани одлуки)
- *просторни (спацијални)* (примена на стекнатите знаења за просторните информации при оформување на аргументирани одлуки)
- *интерпретација, прикажување и комуникација* (интерпретирање и презентирање на нумеричките податоци во различни формати, со цел да се обезбедат поткрепувачки аргументи на решенијата и одлуките за проблемски ситуации што се поврзани со математиката).
- *Стратегии, методи и алатки*: (употреба на ефикасни и ефективни стратегии, методи и алатки за оперирање со нумеричките и просторните информации) (OECD, 2017: 6 –76; Niss, 2015: 40 - 52).

Рамката на домените на функционалната писменост има за цел да ги интегрира различните перспективи на јазичните и математичките компетенции и да презентира сеопфатен модел што нуди вкрстена верификација на различните димензии на писменоста, со цел научните сознанија од овие области да бидат достапни за секој поединец кој ќе го комбинира интересот за учење со суптилната проценка и апликација на тие сознанија во неговите настојувања за напредок на личен, образовен и професионален план.

## 5. ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ - АЛАТКА НА КОМУНИКАЦИЈАТА

Неопходноста за јазична писменост произлегува од суштествената потреба на човекот да општи со надворешниот свет, активно учествувајќи во интерперсонални, интраперсонални, локални, глобални и други видови комуникации.

Во основа, комуникацијата означува двонасочен процес на размена на информации помеѓу луѓето во различни животни околности.

Иако, најчесто, под зборот *комуникација* подразбираме споделување на знаења, спомени, доживувања, чувства, желби и сл., овој поим има пошироко семантичко поле, со тенденција на постојано проширување. Како резултат на тоа, во литературата среќаваме различни дефиниции, во кои се третираат одделни аспекти на комуникацијата. Сепак, независно од научната основа на определувањето на поимот, јадрото на секоја дефиниција за комуникацијата е процесот на размена на информации преку системот: комуникатор – порака (со заеднички код) – трансмисија (канал) – примач.

Пораката што се разменува во комуникацискиот чин може да биде во форма на изговорен или запишан збор, буква, слика, цртеж, звук, или некој друг знак. Бројот на формите и средствата за комуникација секојдневно се зголемува, но сè уште најсовершенно средство за комуникација останува говорот. Кристијан Бејлон и Ксавиер Мињо во делото *Комуникација* го истакнуваат говорот како основен комуникациски концепт, кој има највисоко место во хиерархијата на различните комуникациски концепти. Во нивната елаборација на *говорната комуникација* и *комуникацијата што се одвива на начин различен од говорот*, јазичната комуникација се смета за комуникација со најголема ефикасност, а сликата, звукот и видеото се нејзините придружни компоненти. Зборовите ја имаат главната улога во пренесувањето на значењето, а боите, сликите, музиката и сл., служат за да го дополнат и да го збогатат исказот. „*На зборовите им ги доверуваме информациите што сликата не може да ги пренесе*“ (Бењон, Мињо, 2003: 23).

Елементите што ја следат јазичната комуникација имаат улога да го подигнат нивото на мотивираност на реципиентот за информациите што треба да ги восприеми. Од оваа гледна точка, комуникацијата преку слики има голема ефикасност, но сликата е ограничена во однос на значењата што може да ги

пренесе. Таа може да биде носител само на оние значења на кои асоцира, а тие секогаш не се еквивалентни за секој восприемач. За разлика од тоа, јазикот нема вакви ограничувања. Со него се оформуваат сите поими и можат да се искажат сите видови значења. „Во јазикот се врши поврзување на звукот и значењето, се прави разлика помеѓу средството за изразување и предметот на означување, се издвојуваат и се именуваат одделни сегменти, аспекти и релации во светот на опкружувањето“ (Груевски, 2011: 97).

Ефикасната комуникација ги комбинира јазичните елементи и говорот на телото со сите останати – звучни, визуелни, мултимедијални и сл., и на тој начин обезбедува целокупна и ефективна размена на информациите.

Успешното комуницирање е засновано врз еквивалентноста на значењата на симболите што се употребуваат, кои во јазичната комуникација се претставени преку јазичниот код, кој е заеднички за лицата кои комуницираат, а е во форма на нормиран систем од знаци и правила за меѓусебно разбирање.

Оттаму, јазичната комуникација првенствено зависи од јазичната писменост на учесниците во комуникацискиот процес, која опфаќа: *усвоеност на нормата на јазикот на: лексичко, морфолошко и синтаксичко рамниште, со цел јазикот да се стави во функција, односно, да овозможи подобрување на усното и на писменото изразување во секојдневниот живот на поединецот.* Исто така, многу е важно во комуникацискиот чин да тече не само концентрирано говорење, туку и активното слушање .

Во наставата за функционална јазична писменост, целта е да се усвојат концептите за „кодирање“ на пораките, односно да се разработат начините врз основа на кои се структурираат симболите (граматички правила) со цел ученикот да умее да „прочита“ и толкува директно и индиректно прикажана информација, како и да се оспособи самостојно да оформува различни видови јазични содржини (врзан текст). Оспособувањето на учениците ги опфаќа трите фази на комуникацискиот чин (во овој случај станува збор за интеракција со јазична материја во форма на текст), коишто поради специфичноста на спознајниот процес, се обработуваат по следниот редослед:

а) Оспособување за *рецепција* (прием, декодирање, разбирање и интерпретација) на пораката дадена во говорна или во писмена форма. Тоа се врши преку оспособување на учениците за активно слушање, читање со разбирање и примена на методски модели за развој на критичко мислење, бидејќи читањето

е алатка на критичкото мислење.

б) Обработка на процесот на *енкодирање*, т.е. обликување на информативни јазични содржини. Тоа е процес во кој учениците постапно се водат низ процесот на пишување и се оспособуваат за создавање и оформување на текстови со различна содржина и со различна намена за да бидат општествено употребливи. На тој начин, тие навлегуваат во концептот на информацијата што ја пренесува текстот како содржина на комуникацијата помеѓу авторот и читателот. Учениците, преку јазични вежби, ги совладуваат фазите на пишувањето (претпишување, пишување верзии, ревизија, уредување и објавување). Тоа е проследено со тековно поставување и одговор на многу прашања од типот: - *Која е целта на писменото изразување?* / - *Какви видови текстови постојат?* / - *Што сакаме да искажеме преку конкретниот текст?* / - *Кои постапки се користат при пишување и оформување на одреден вид на текст и др.;*

в) *Трансмисија* – пренос на информациите преку одреден медиум (канал) (книги, весници, списанија, енциклопедии, театар, електронски медиуми и др.) Во наставата по Македонски јазик со трансмисијата од различни медиуми се среќаваме во сите наставни подрачја. Трансмисијата, изразена со повеќе канали, е цел на наставата по Медиумска култура, каде се разработуваат повеќе програмски медиумски содржини: радио-драмата, филмот, театарската претстава, телевизиски содржини и сл. Сржта на ова подрачје е медиумот и тој се разработува од различни стојалишта: како извор на информации, како можност и средство за структурирање и објавување на информации, како и за развој на културата на следење на ваквите медиумски содржини.

Сето ова се потпира на стандарднојазичната норма на јазикот, што се изразува преку системот на правила за изговор на гласовите (правоговорот), правописните правила утврдени со правописот, граматичките норми и стандардизираната лексика.

Квалитетот на прием и / или прикажување на информациите, во голема мерка, е условен од контекстуалната рамка во која е прикажана самата информација. Нејзината идентификација во процесот на јазичното описменување често се нарекува *локализација* на просторот, времето или на некои други околности, што претставува своевиден показател или дополнување на сознанието што го добива читателот при читањето на текстот. Контекстот овозможу-

ва полесно разбирање на текстот, сфаќање на значењето на непознатите зборови и, воопшто, полесно восприемање на јазичната содржина. Истовремено, тоа значи и збогатување и стилско оформување на текстот, за што во методиката наставата по Изразување и творење постојат посебни методски модели на јазични и стилски вежби.

Културата на говорот, пак, нè упатува дека култивираниот говор има повеќе својства. Имено, тој е:

- *осмислен*: постои единство на мислата и говорот
- *целисходен*: секој говор треба да има цел, односно да постигне определен ефект
- *правилен*: при говорењето и пишувањето се почитува стандарднојазичната норма
- *точен*: говорителот треба да прави подбор на зборовите – да се употребат вистински зборови, посебно синонимите, фразите, стилските ознаки
- *јасен* (разбирлив): говорникот мора точно да ги изрази своите мисли, т.е. пораката на говорителот да му биде блиска на слушателот. Овде се има предвид и нивото на слушателите, но и артикулциските (кука / куќа) и акцентските грешки, потоа двосмисленоста (Го сакав повеќе од тебе. (дали: „повеќе отколку тебе што те сакав“ или „повеќе отколку ти што го сакаше“, погрешна употреба на странски зборови, претераната збиеност на изразот и / или неконкретно изложување на теми
- *динамичен*: треба да се избегне монотоност на говорот и да има умерена употреба на гестови и мимики
- *хармоничен*: да има развиена мисла, правилна реченица, односно да постои збир од јасност, правилност и динамика на говорот
- *гласен*: да се обезбеди можност говорната порака да биде слушната (ниту премногу тивко, ниту премногу гласно)
- *убедлив*: говорот да се темели на вистинитост, факти, јасно и документирано тврдење. Тоа говорење треба да биде потпрено врз јасноста, хармонијата и динамиката на говорот.

Говорното однесување („говорниот бонтон“) се учи и се негува од најмалата возраст. Имено, треба внимателно да го слушаме туѓиот говор, учтиво и толерантно да се вклучуваме во говорна ситуација, постојано да развиваме

свест за јазикот и култивираниот говор, зашто јазичната компетенција, како поединци, ни обезбедува предности во секое комуницирање. (Петковска Бл.; Шетрјоска-Митреска А., 2015: 11).

Функционалната јазична писменост, сама по себе, подразбира поседување на знаења за јазикот, што се неопходни за премин од пониско кон повисоко образовно ниво во текот на формалното образование но, истовремено, таа е и компетенција за нивна примена во личниот и во професионалниот живот на секој поединец. Нејзиното усвојување претставува перманентен процес на формалното и неформалното учење и развивање на стратегии за користење на јазичната материја во меѓусебното општење и интеракција со различни форми на информацијата. Човекот, додека е жив, треба да работи на подобрување на културата на својата јазична писменост.

## **6. ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ПО ПРЕДМЕТОТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ВО ПРВИТЕ ДВА ЦИКЛУСА НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

Наставата по предметот Македонски јазик, во првите два циклуса на основното образование, претставува платформа врз која се поставуваат темелите на функционалната јазична писменост и се создаваат услови за понатамошен образовен развој на учениците.

Во Р. Македонија развојот на јазичната методско-дидактичка мисла го одбележуваат повеќе истакнати имиња, како што се: Чедомир Поповиќ (*Почетно читање и пишување; Методика на наставата по мајчин јазик*); Јелица Николовска и Атанас Николовски (*Методика на наставата по мајчин јазик; Детскиот говор*); Никола Петров (*Методика по култура на говорот*); Ружа Паноска (*Методика на наставата по македонски јазик*); Снежана Адамческа (*Почетно читање и пишување; Методски прирачник за ученичката лектура (I-IV одделение и др.)*); Благица Петковска (*Методика на креативната настава по предметот Македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште; Говориме и пишуваме на македонски*); Блаже Китанов (*Методика на наставата по Македонски јазик*); Јасмина Делчева - Диздаревиќ (*Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*), како и други автори на прирачници и книги од оваа област, коишто дале придонес во оформувањето на јазичната култура во основното образование во нашата земја.

Воспоставувањето на теоретско-методските основи на наставата за јазична писменост овозможи тековен развој на методски решенија коишто ги следат современите гледања на процесот на усвојување на примарната и секундарната писменост.

Стекнувањето на јазичната писменост започнува во раното детство, кога детето постепено добива сознанија за улогата на зборовите во неговиот живот. Во предучилишниот период тоа ги користи овие јазични знаци без да размислува за нив, интуитивно го усвојува говорот, а започнува и да го препознава писмото во форма на слики (детето „чита“).

Започнувањето на формалното образование содржи низа методски активности низ кои учениците ги стекнуваат основите на функционалната јазична писменост. Таа е предуслов за понатамошен образовен, професионален и

личен развој на учениците. Оваа училишна писменост трае сè до завршувањето на средното училиште. Потоа следи академската писменост, што е друг степен од развојот на писменоста.

Развојот на јазичната функционална писменост во првите два циклуса на основното образование минува низ повеќе фази. Без оглед на тоа дали станува збор за стекнување на елементарни јазични вештини, или за примена на елементарни јазично-стилистички вежби, соодветни на оваа возраст, функционалниот аспект на јазичната писменост е секогаш присутен во оваа настава и во наставата по остантите предмети. Единствено по предметот Македонски јазик, јазикот е средство и содржина на наставата.

Првото скалило на јазичната функционална писменост е *логографската фаза* на наставата. Во логографската фаза ученикот како слика го препознава писмото, се информира за неговата функција, почнува спонтано да чита и да пишува (Петковска Бл., 2008: 65).

Имено, учениците го запознаваат концептот на текстот (се пишува од горе надолу, од лево на десно, меѓу зборовите постои простор, има белини од страната на текстот). Исто така, тие се воведуваат во разликите меѓу илустрациите (сликите) и текстот, се оспособуваат за визуелно препознавање, односно „читање“ цели зборови што најчесто ги гледаат (го препознаваат сопственото напишано име, реклами, натписи, етикети и зборови што обично ги среќаваат во секојдневниот живот: мама, тато, и др.). Учениците се запознаваат и со различни материјали и средства за пишување и се вежбаат, преку слободно цртање, да ги пишуваат елементите на буквите што ќе ги усвојуваат во иднина. За оваа фаза е многу важно учениците да формираат поими за реченица, збор и глас, за потоа да го разликуваат гласот од буквата (симболот за гласот / фонемата). Овие цели се остваруваат преку осмислени дидактичко-методски вежби.

Зависно од природата на јазикот, описменувањето се врши преку методски постапки кои соодветствуваат на принципот на правопис на дадениот јазик. Имено, за етимолошкиот принцип на правопис, кој се однесува на англо-саксонското јазично подрачје, се употребува глобалниот метод на описменување. По овој модел учениците ја запомнуваат оптичката, графичка слика на зборот и го сфаќаат неговото значење. Имено, тие читаат цели зборови, а описменувањето е засновано врз анализа на зборовите и воочување на симболите со кои се запишани прочитаните зборови. Синтезата (пишувањето) следи подоцна, отка-



ко ќе бидат совладани правилата за спелување. Тоа е така, бидејќи во етимолошкиот правопис знакот (буквата) може да означува повеќе гласови / фонемии, а истовремено, еден глас се запишува со повеќе знаци (букви). Кај овој принцип на правопис не се совпаѓа говорот со писмото, со што се отежнува воочувањето на правилата за читање и пишување.

Наспроти тоа, фонетскиот принцип на правопис, кој е карактеристичен и за македонскиот јазик, го почитува правилото глас – буква, односно за секој изговорен глас постои соодветен знак (буква). Согласно со правилото: *пишувај како што зборуваш, а читај како што е напишано*, најсоодветен приод за елементарно јазично описменување е аналитичко-синтетичкиот гласовен метод, во кој корелацијата изговорен глас – напишан знак е очигледна и овозможува непосредно воочување на правилата за читање и пишување.

За македонскиот јазик е битно да се истакне дека тој има развиена структура на зборовите (корен, основа, префикси, суфикси, интерфикси). Нашиот принцип на правопис го овозможува таквото полесно бележење на ваквата зборовна структура.

Во практиката аналитичко-синтетичкиот гласовен метод се комбинира со елементи од глобалниот метод на описменување. Делумната употреба на глобалниот метод во описменувањето во македонскиот јазик е во насока во наставата учениците да го сфатат зборот како целина која се чита и се пишува. Дури и кога читањето е успорено, во фаза на счиување, зборовите секогаш се читаат како целина, значи глобално, а при пишувањето меѓу зборовите се остава растојание и зборот има оптичка слика. За нас е важно ученикот да го сфати азбучниот принцип кој постои во јазикот, односно, да сфати дека говорот мора да биде сегментиран во фонемии, потоа мора да знае колку фонемии има во некој збор од неговиот моментен вокабулар и каков е нивниот распоред. Оттука, и способноста за фонемска сегментација е во позитивна корелација со усвојувањето на читањето и пишувањето кај нашите говорители.

Мораме да нагласиме дека изолираната употреба на глобалниот метод при описменувањето на македонски јазик може да предизвика забуна и конфузност во свеста на учениците и штета при нивното описменување. Наш став, како познавачи на теоријата на почетното читање и пишување за описменување на македонски јазик, е дека глобалниот метод може само како придружен метод да биде употребен, со својствата што горе ги наведовме. Претходно, исто

така, истакнавме дека детето „чита“ глобално кога тоа го поима концептот на текстот, но тоа не е вистинско читање со фонемска сегментација.

Иако се чини дека логографската фаза е едноставна, нејзината суштина е учениците да развијат свест за значењето на речениците, зборовите и гласовите како средства кои кореспондираат со нашите мисли, а кои истовремено можат да се изговараат, да се пишуваат и да се прочитаат.

Описменувањето продолжува во *алфаветската* фаза кога учениците го усвојуваат писмото на мајчиниот стандарден јазик. По ова описменување следи *ортографската* фаза од наставата, во која учениците применуваат граматички и правописни правила и се учат да структурираат врзан текст. Во првата фаза тие се оспособуваат за елементарно читање и пишување. Откако ќе умеат да читаат и да пишуваат со разбирање, тие сè повеќе се убедуваат дека читањето и пишувањето се моќни средства со чија помош можат да дојдат до нови сознанија, да ги искажат своите мисли, потреби и желби, но и да разменат информација со другите луѓе. Развивањето на свеста дека читањето води до информација доведува до тоа читањето да стане нивното најсилно средство за информирање и средство за развој на критичкото мислење, бидејќи секој треба да формира став кон тоа што го чита.

### 6.1. Функционално читање

Во услови кога постојат многу патишта што водат до информациите, читањето сè уште претставува примарен начин кој овозможува тие да бидат прецизно идентификувани и прагматично употребени при реализацијата на поставените цели. Преку читањето, луѓето на наједноставен начин доаѓаат до потребните информации, размислуваат за нивното значење и со помош на аналитичко-критички постапки оформуваат личен став кон прочитаната содржина. Функционалноста на овој психички процес ја гледаме во разбирањето и во толкувањето на прочитаниот текст, преку постојаната ментална будност на читателот да ги воочи фактите и да ги лоцира скриените информации во текстот, а потоа нив да ги толкува во согласност со контекстот во којшто се прикажани, да ги поврзе со животот и да направи нивна проценка, со цел да ги употреби за да реши реален проблем или да формира вредносен суд за содржината на текстот.

Комплексната структура на функционалното читање, односно на читањето со разбирање, е насочена кон унапредување на социјалната партиципација на личноста, претставувајќи основа за активно учење и за развој на критичкото мислење кај секој поединец. На тој начин таа е средство за достигнување на повисоки нивоа на сфаќање на реалноста и за личен интелектуален и емоционален развој.

Во процесот на образованието учењето се поставува во директна врска со читањето, така што активниот однос на читателот кон текстот доведува до воочување на функционалноста на знаењата и практикување на техники за читање во функција на успешно општествено делување.

Секоја литературна творба се одликува со автентичен начин на предавање и пресоздавање на реалноста, чија основна уметничка вредност се создава преку пишаниот збор. Литературното уметничко дело е специфичен, човечки одраз на животот, а следствено на тоа и спознавање на животот, при што тоа познание е од највисок степен, бидејќи претставува типични карактери во типични околности (Здравкова, идр., 1998: 124). Квалитетите на уметничките текстови се идентификуваат со моќта да се поттикне читателот, преку читачка активност, на индивидуален начин, содржински, етички и естетски да ја перцепира понудената јазична содржина.

Додека ја читаат понудената јазична содржина учениците, на специфичен начин, комуницираат со авторот на текстот. На ментално ниво, тие се непосредни учесници во настаните, со испреплетени доживувања, чувства, претпоставки и визији кои се поттикнати од содржината. Кај нив се создава мисловна реакција која е одраз на личното доживување и разбирање на прочитаниот текст. Оваа реакција е сложен процес на реорганизирање на сопствените знаења, ставови и убедувања во согласност со текстуалниот контекст и со прочитаните содржински елементи. Притоа, учениците го користат текстот за да дознаат нешто ново, да ги поврзат старите и новите информации од одредена област или да верифицираат (да потврдат или да отфрлат) некои нивни претходни убедувања. Сите овие ментални активности се во функција на интелектуалниот и на емоционалниот развој на учениците, преку конструирање на лични системи на знаења и вештини за успешно општествено делување и за решавање на автентични животни проблеми.

Богатите особености на литературните текстови претставуваат основа за осмислување на различно аспектирани методско-дидактички аналитичко-синтетички постапки за нивна анализа. Интерпретацијата на лирскиот или на епскиот текст може да се однесува на: содржината, на композицијата, на уметничката градба, на ликовите, на идејно-тематската основа, или на некој друг нејзин елемент.

Зависно од понудениот јазичен корпус во наставната практика можат да се понудат плејада активности со конкретно насочено истражувачко внимание. На пример, лирските текстови се најподатливи за анализа и интерпретација на естетското доживување, за воочување на поетските слики и за развој на имагинацијата кај учениците. Во нивната интерпретација доминира „свежината“ и „совршенството“ на литературното дело, со што се зајакнува неговото доживување (Николиќ, 2006: 198). Оттаму, пристапот кон лирските текстови ќе биде насочен кон толкување на доживувањето на песната, именувањето на предизвиканите чувства, идентификувањето на причините што ги предизвикале тие чувства, поттикнување на размислување во врска со содржината, со зборовите кои делуваат необично и несекојдневно и кои кај читателот предизвикуваат специфично доживување. Лирските текстови се основа за изведување на најразлични јазични вежби, со различна цел: јакнење на вокабуларот кај учениците (пр.: откривање на повеќезначност на зборовите), зборот како мотив во различни делови од песната или во различни песни (пр.: именување на елементи во песната кои упатуваат на одреден мотив / идентификување на песни со исти мотиви); утврдување на карактеристиките на предмети или на појави (именување на карактеристиките на пријателството: помагање, разбирање, несебичност, соработка, ...); интроспекција и именување на вредности што ги поседува читателот, а се искажани во песната (нежност, убавина, восхит, ведрина,...); откривање на симболично значење на зборовите (што симболизира зборот *небо* во песната? (слобода), а што зборот *сидови* (огради)?

За разлика од лирските текстови, епските текстови нудат можност за анализа на композицијата и на функционалните односи помеѓу одделни делови од текстот, за утврдување на етичките и естетските компоненти, анализа на ликовите и сл.

Секој текст има своја информативна вредност. Активностите за лоцирање и за извлекувањето на информации од текстот и од илустративниот материјал, што е негов составен дел, треба да бидат присутни во сите фази од наставата по мајчин јазик. Имено, уште во предбукварскиот период детето „чита“ од сликите што ги гледа, а кога ќе ја совлада вештината на читање, тоа се оспособува да ги пронаоѓа информациите во зборовите и во речениците.

Мораме да истакнеме дека станува збор за комплексен процес во кој откривањето на значењето на зборовите во различни текстуални контексти треба да придонесе кон нивна употреба во нови јазично-комуникациски ситуации. Оттаму, осмислувањето на креативни методски пристапи кон читањето треба да биде постојана грижа на наставниците, во насока на оспособување на учениците за откривање на значењето на лексичко-семантичките единици во јазична содржина, како основа за нивна соодветна употреба во друга говорна или писмена комуникација.

Наспроти очигледната апликативност на читањето, во наставната практика често се случува единството помеѓу учењето и функционалното читање да биде нарушено, а читањето да не претставува услов за успех во учењето. Тоа се случува во ситуации кога континуирано изостанува корелацијата помеѓу суштинските дидактичко-методски основи на читањето, како на пример:

- Не е воспоставено единство помеѓу целта на читањето и содржината на текстот што се чита, односно, изборот на текстот не соодветствува со поставената цел
- Учениците не добиваат конкретно објаснување на целта поради која го читаат текстот
- Текстот што се чита изобилува со вокабулар кој не им е познат на учениците
- Наставните активности не се прилагодени со интелектуалните карактеристики на учениците и со природата на сознајниот процес на одредено возрастно ниво
- Читањето не е поттикнато со активности за активирање на претходните знаења на учениците во врска со иста или со слични теми и за иницијација на предвидувања во врска со содржината

- Воочувањето на информацијата е сведено само на текстуалните елементи, а се занемаруваат другите начини на прикажување на информациите (преку слики, во табели, графикони и сл.)

- Методскиот концепт што се користи на часот не е заснован врз претходно усвоени концепти за читање со разбирање

- Дискусиите во врска со текстот недоволно поттикнуваат воспоставување на врски помеѓу прочитаната содржина и други содржини, како и воочување на врски помеѓу содржината и настани од секојдневниот живот и др.

Имајќи ги предвид наведените недоследности, кои се однесуваат на практиката за читање со разбирање, а со цел да се надмине ваквата состојба, апелираме на потребата од креација на продуктивни методски модели за унапредување на функционалното читање.

## 6.2. Функционално пишување

Со тоа што писмото станало моќна алатка на јазичната писменост, учениците, преку програмската настава, по вертикала, треба да ја подобруваат писменоста и да стануваат сè подобри читатели и пишувачи на писмени текстови (не само на пишани текстови, како што се, на пример, фаќањето забелешки, одговарањето на поставени прашања). *Пишаната форма* претставува начин на изразување на мислите, на решавање на задачите, на пристапот кон искажувањето на одредена содржина, и затоа може да биде наспроти усната форма или, пак, изразувањето со помош на слики. Но, кога во пишувањето ќе се вткаат и вредностите на пишувањето што се изразени преку *компонентите на писменоста* (композиција, стил, граматичка и правописна точност и естетски вредности) тоа пишување ќе се издигне на повисоко ниво и тогаш станува збор за писмен состав, односно говориме за *писмена форма*.

Подобрувањето на писменоста ќе се оствари преку реализирање на програмските барања на подрачјето Изразување и творење кое, пак, секогаш е во интеракција со другите подрачја од предметот Македонски јазик (Јазик, Читање, литература и лектира, Медиумска култура). Овие подрачја се во дијалектичко единство, што значи дека ниедна содржина од јазичната писменост не може да биде обработена изолирано и дека тие, заедно придонесуваат за целосен развој на писменоста.

Подрачјето Изразување и творење треба да ги покаже резултатите на јазичната писменост што учениците ги оствариле по хоризонтала и по вертикала. Имено, дека тие ги усвоиле јазичните стилски форми како: прераскажување, раскажување, опишување и известување (во усна и писмена форма) според методско-дидактички барања за оваа настава и самостојно можат да пишуваат општествено полезни текстови.

Учениците при квалитетно водена практика умеат да пишуваат врзани текстови по зададени теми (писмени состави) според барањата за соодветен функционален текст. Тоа значи дека ученикот умее писмено да оформи процедура, честитка, писмо, деловен состав, но и да состави најоригинален текст, каде што ја покажува својата јазична креативност. Имено, во овој случај станува збор за писмен состав по зададена тема, кога ученикот го структурира текстот, има квалитетна содржина која јазично (граматички и правописно е правилна), има стилски и естетски вредности. Пред пишувањето писмени состави секогаш е пожелно да се има предвид дека треба да претходат усни вежби и подготовки, а учениците пишувањето да го сфатат како процес, во кој интересот на пишувачот не е кон крајниот продукт – напишаниот состав, туку кон процесот на пишување, во кој има соработка и размена на мислења меѓу пишувачите (учениците), како и меѓу наставникот и учениците. Исто така, тие осознаваат дека за пишувањето треба време. Оттука, секој наставник внимателно треба да ја планира наставата по писмено изразување, зашто секоја фаза од овој процес има вештини поврзани со него. За учениците пишувањето е лично искуство, а ученикот се доживува себеси како лице кое, според темата за пишување, умее да состави врзан текст, за којшто знае зошто и кому му го наменил.

## 7. ПИСМЕНОСТА ВО Р. МАКЕДОНИЈА И ВО СВЕТОТ

Определувањето на нивото на функционалната писменост е мошне тешка и деликатна задача со која се соочени креаторите на образовните политики на локално и на глобално ниво. Имено, техничко-технолошкиот развој и потребите на современото живеење го менуваат концептот на писменоста и критериумите за дефинирање на овој поим. Паралелно со овој развој, низ времињата се менувале и толкувањата на писменоста во меѓународната заедница: од сфаќање на писменоста како едноставен процес на стекнување на основните когнитивни способности, користење на тие способности за остварување на личен просперитет, до развој на општествена свест како подлога за тековни општествени промени. Најновите извештаи за следење на писменоста во светот оперираат со глобалниот индикатор за писменост што се изразува како владеење на вештините од јазичната и математичката писменост (UNESCO, 2016: 276).

Дијагностицирањето на нивото на писменост во различни светски региони, мапирањето на целината, означувањето на спектрите на писменост, како и групирањето на перформансите и способностите во дискретни нивоа го вршат неколку истакнати интернационални организации: Асоцијацијата за евалуација на образовните постигања (Association for the Evaluation of Educational Achievement); Меѓународните студии за писменост на возрастите (IALS - International Adult Literacy Survey, ALL - Adult Literacy and Life Skills Survey); Статистичкиот центар на УНЕСКО (UNESCO Institute for Statistics); ПИСА, ПИРЛС и др. (Vágvölgyi, R. At all., 2016; Thorn, 2009; UNESCO, 2009).

Во светски рамки, писменоста се препознава не само како право, туку и како механизам за остварување на останатите човечки права. Таа влијае врз самодовербата на поединецот и го зајакнува за индивидуална и за колективна акција. Иако претставува фундаментално право на секој поединец во светот, критериумите за дефинирање на писменоста се разликуваат во различни земји. Некаде за неписмени се сметаат оние коишто не знаат да читаат или да пишуваат, во други земји писменоста се врзува со завршувањето на основното образование, во трети барањата се поголеми итн. Во базата на податоци на УНЕСКО е даден приказ на дефинициите за писменоста од повеќе држави од светот. Меѓу нив се и две дефиниции за писменоста дадени од Р. Македонија. Дефиницијата од 2000 г. гласи: *писмено лице е она коешто умее со разбирање*



да прочита или да напише текст во врска со неговиот живот. Во 2006 г. во базата на дефиниции за писменост на УНЕСКО, Р. Македонија го опишува писменото лице на следниот начин: „секој човек којшто има завршено повеќе од три одделенија на основното училиште ќе се смета за писмен. Покрај тоа, едно лице без училишна квалификација и без завршени три одделенија од основното училиште ќе се смета за писмено ако тоа може да чита и да пишува врзан текст поврзан со секојдневниот живот (т.е. да чита и да пишува без оглед на јазикот и на азбуката коишто ги користи). Меѓутоа, ако лице, со или без образование, или со три години основното училиште, не е во можност да прочита и да напише текст поврзан со секојдневниот живот, се смета за неписмено“. (Државен завод за статистика, 2005; Metadata for literacy statistics, UNESCO, 2000: 18).

Според податоците на УНДП, Република Македонија во 2009 г. се наоѓала на 61 место во рангирањето на 179 држави, при што се забележува стапка на писменост од 97% (Klugman, 2011: 166). Осум години подоцна, податоците на УНДП го истакнуваат истиот процент (97,3%) на возрасни писмени лица во РМ (<http://www.mk.undp.org/content/the-former-yugoslav-republic-of-macedonia-en/home-countryinfo.html> пристапено на: 4. 11. 2017 г.). Од друга страна, според пописот од 2002 г. бројот на неписмени лица во Република македонија, кои се на возраст од 10 и повеќе години е 63562, или 3,04% од вкупниот број жители од оваа популација (Државен завод за статистика, 2005: 36).

Институтот за статистика на УНЕСКО во септември 2017 г. објави податоци за состојбата на писменоста во светот, при што како критериум за писменост се смета способноста за користење на основните јазични и математички вештини на начин кој придонесува за социо-економски развој, развивање на капацитет за социјална свест и критичко размислување како основа за лични и социјални промени (UNESCO, 2016: 276). Според овој Извештај, 6 од 10 деца и адолесценти не ги постигнуваат минималните нивоа на читање и математика, што значи дека повеќе од половина (56%) од сите деца во светот нема да можат да читаат или да вршат математички пресметки во времето кога тие ќе бидат на возраст кога треба да го завршат основното образование (UNESCO, 2017: 2-5).

Покрај прогласувањето на декадата 2003 – 2013 за светска декада на описменувањето од страна на УНЕСКО, со цел во тој период рапидно да се

намали бројот на неписмени, бројките сè уште упатуваат на ниско ниво на писменост во светот. Авторите на извештаите на УНЕСКО за (не)писменоста, помеѓу останатите причини за ваквата состојба, ги вбројуваат националните образовни програми за описменување, коишто очигледно не ги даваат посакуваните резултати (UNESCO, 2011; 2016).

Во Глобалниот извештај за образование од 2016 г. (Global Education Monitoring Report: Education for people and planet: Creating sustainable futures for all) се истакнува неопходноста од интензивирање на меѓународната соработка во спроведувањето на повеќе меѓународни проценки на јазичната и математичката писменост до 2030 година (УНЕСКО, 2016: 274). Извештајот го насочува вниманието кон важноста на различните нивоа на т.н. функционална писменост, наспроти досегашниот тренд на размислувања за „искоренување“ на неписменоста. Имено, интересот на меѓународната заедница повеќе не е фокусиран на тоа дали луѓето знаат да читаат и да сметаат, бидејќи релевантноста на овие вештини се препознава во ситуациите кога тие, наместо цел, стануваат средство за постигнување на цели.

Интенциите за подобрување на состојбите во оваа сфера се поттик за отпочнување на низа национални и меѓународни научно-истражувачки студии коишто на различни начини (ќе)ја опсервираат функционалната писменост. Очекуваните податоци треба да понудат релевантни показатели за функционалноста на писменоста на глобално и на национално ниво. Тие показатели, заедно со идентификувањето на конкретни подрачја на делување, ќе станат почетна точка за изнаоѓање на системски решенија за подобрување на функционалната писменост во земјата и во светот. Успешен пристап би бил тој што ќе ги избалансира можностите на секоја земја за развој на локални образовни политики што ќе придонесат за постигнување на глобалните стандарди за функционална писменост.

## 8. ИСТРАЖУВАЊА И МЕРЕЊА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ПИСМЕНОСТ

Важноста на функционалната писменост во системот механизми за остварување на национален и интернационален напредок претставува поттик за истражувачите постојано да трагаат по одговори на бројни прашања што се поврзани со писменоста.

Првите посериозни истражувања од областа на функционалната писменост се забележани во средината на XX век, во индустриски поразвиените земји, коишто во тој период се соочуваат со т.н. информатичка револуција. Имено, ракувањето со новите технологии изнедри нови начини на манипулирање со информациите, а со тоа се појавија и нови сфаќања за писменоста.

Општествениот развој наметна тековни промени во методологиите, критериумите и инструментите за мерење на писменоста. Глобалниот извештај за писменоста на УНЕСКО, преку четирите аспекти на писменоста, укажува на развојноста на истражувачките рамки. Според овој Извештај, во различни временски периоди на истражување, писменоста се разгледува преку следните концепти:

1. Множество когнитивни вештини (читање и пишување) што лицето ги развива независно од контекстот
2. Збир на вештини што се одредени од контекстот во кој се применуваат, се практикуваат и се наоѓаат. (Ова е поткрепено со широко употребуваната дефиниција за функционална писменост којашто се однесува на лице кое може да се вклучи во сите активности во кои е потребна писменоста, а се потребни за ефективно функционирање на неговата група и заедница и, истовремено, му овозможуваат да продолжи да ги користи читањето, пишувањето и сметањето за сопствениот развој и за развојот на заедницата (UNESCO, 2005: 30)
3. Активен и широко-базиран процес на учење, а не производ на ограничена и фокусирана образовна интервенција, кој има потенцијал да ги трансформира не само поединците туку и општествата
4. Текстовите што ги произведуваат и ги консумираат луѓето, а кои се разликуваат во смисла на сложеноста на јазикот и нивната експлицитна или скриена содржина (UNESCO, 2016: 276).

Четири концепти за истражување на писменоста ја истакнуваат јазичната компетенција како суштинска квалификација на човекот кој се смета за писмен. Истовремено, во нив се препознава значењето на функционалноста на знаењата, преку нивната моќ да ги унапредуваат луѓето и општествата во коишто тие луѓе делуваат.

Со оглед на тоа што јазичната писменост е основниот домен и индикатор на писменоста, истражувачкиот интерес подеднакво е насочен кон производот (степенот на усвоени вештини), како и на процесот на учење и поучување чиј резултат се измерените вештини.

Примарното образование ја има најодговорната општествена задача да понуди јазични компетенции што ќе ги воведат учениците во светот што брзо се менува, во кој постојано се зголемува бројот и разновидноста на пишаните материјали, и се очекува сè повеќе луѓе да ги користат овие материјали во нови контексти и на безброј нови начини. Оттаму, применетото читање и пишување се подеднакво важни, како за предметот Мајчин јазик, така и за останатите предмети во коишто тие претставуваат одраз на примена на стекнатите знаења за решавање одредени животни ситуации. Податоците за тоа што и колку знаат и умеат учениците по предметот Мајчин јазик, како и податоците за факторите што влијаеле врз постигањата, претставуваат појдовна основа за преземање на активности за подобрување на квалитетот на наставата. Познавањата од областа на Мајчиниот јазик претставуваат индикатор на квалитетот на основното образование и се дел од многу национални, интернационални и мултиратерални истражувања. Со цел да добиеме визија за состојбата на полето на функционалната писменост во Р. Македонија, како и на местото на нашата земја во однос на останатите во регионот и пошироко, ќе направиме кратко навраќање на неколку национални и меѓународни истражувања на оваа тема. Поради нашиот интерес за истражување на функционалната јазична писменост, при презентирањето на резултатите од избраните истражувања ќе се задржиме на податоците за јазичните компетенции на испитаниците.

### **8.1. Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава (2000 / 2001 г.)**

Националното оценување на постигањата на учениците во 2001 година е спроведено во форма на екстерно оценување, со цел да обезбеди корисни податоци за потребите на креаторите на образовната политика и на реализаторите на воспитно-образовниот процес, во однос на постигањата на учениците по јазичната и математичката писменост. Националното оценување, што, воедно претставува прво истражување од ваков карактер во РМ, е организирано во рамките на проектот *Оценување и испити во Македонија*, спроведен од страна на Одделението за оценување при Бирото за развој на образованието на РМ. Во првиот циклус на Националното оценување е извршено мерење на постигањата на учениците по предметите Мајчин јазик (Македонски јазик и Албански јазик) и Математика во учебната 2000/2001 година (Мицковска Г.; Нацева Б.; Алексова А., 2002; ДИЦ (<http://dic.edu.mk/национално-оценување>)).

Генерално, со националните истражувања од овој тип можат да бидат разгледувани неколку аспекти од образовниот процес:

а) наставните програми и стандарди (приказ на очекувањата пропишани во наставните програми и во стандардите на постигања)

б) реализирани наставни програми (се анализира начинот на којшто наставниците ја толкуваат и ја интерпретираат предметната програма, методско-дидактичката апаратура и постоечките материјално-технички и дидактички ресурси.)

в) усвоени наставни програми (се испитуваат постигањата на учениците во одреден временски период).

Во Р. Македонија со националното оценување се изврши мерење на постигањата на учениците во однос на наставните програми. Оценувањето ги опсервираше кумулативните постигања на учениците на крајот на одделенската настава и укажа на контекстот во којшто се постигнати тие резултати. Со Националното тестирање се опфатени 1088 македонски ученици од од 76 училишта од Р. Македонија коишто во мај 2001 година учеле во IV одделение (Мицковска Г.; Нацева Б.; Алексова А., 2002: 15).

За потребите на националното оценување се одредени три нивоа на постигања: минимум стандард (90%), доволен стандард (75%) и висок стандард (10%) (<http://dic.edu.mk/национално-оценување>).

Како инструменти за прибирање на податоците се користени тестови на знаења со тест-задачи што можат да се групираат во три групи:

1. задачи во кои од ученикот се бара да даде кус одговор
2. посложени задачи (да се напише текст според дадени барања)
3. да се избере точен одговор од неколку понудени одговори.

Знаењата и вештините за јазична писменост што се предмет на тестирање се дефинирани во подрачјата: Јазик (Грамматика), Читање, литература и лектура (Лексика, Литература и читање) и Изразување и творење (Писмено изразување) (Мицковска Г.; Нацева Б.; Алексова А., 2002: 134).

Во тестовите доминираат задачи што ги мерат способностите на учениците, наспроти задачите со коишто се мери фактографското знаење на дефиниции и правила од јазикот. Со тестирањето е извршена и проверка на оспособноста на учениците за читање и за писмено изразување.

Во подрачјето читање, тестирањето вклучува информативни текстови, чија интерпретација е помалку застапена во целите од наставната програма. Меѓутоа, нивната функционална вредност во секојдневниот живот е голема, и поради тоа тие се дел од националното оценување.

Со цел да се добијат податоци за образовната околина (контекстот) во којшто се постигнати знаењата измерени со тестот, во текот на истажувањето е извршено анкетање на учесниците во воспитно образовниот процес (ученици, наставници и директори на училишта). Прашалниците за учениците обезбедуваат податоци за ставовите на учениците кон учењето на Мајчиниот јазик, како и самопроценка на сопствените способности за учење на предметот и условите за стекнување знаења од други предмети.

Наставниците ги даваат своите мислења за наставната програма, за методите на работа, како и за расположливите материјално-технички ресурси; додека директорите одговараат на прашања за условите во училиштето, организацијата на наставата како и за општата клима во училиштето и сл. (Мицковска Г.; Нацева Б.; Алексова А., 2002).

Според добиените резултати, на крајот од учебната 2001/02 година помалку од 25% од учениците од четврто одделение поседувале **највисоки** знаења и способности. Тие успешно ги решавале барањата од типот: определување на видот на менливи зборови; подредување на зборови во реченицата; трансформирање на реченица од еден вид во друг и сл.

Покрај тоа што овие ученици умееле да воочат експлицитно и имплицитно дадени пораки во информативен текст, тие имале потешкотии кога од нив се барало да донесуваат заклучоци или да интерпретираат имплицитно прикажани податоци.

50% од учениците коишто биле дел од репрезентативниот примерок поседувале просечни знаења и способности. Тие „ги препознавале“ зборовите од различен вид или граматичка категорија, препознавале експлицитно дадени пораки, но имале потешкотии да читаат табеларно прикажани податоци.

Наспроти очекувањата дека 90% од вкупниот број ученици ќе ги препознаваат именките и придавките според видот, родот и бројот, резултатите покажуваат дека 75% од учениците успешно се справувале со овие барања.

Кога станува збор за писменото изразување, повеќе од 50% од учениците го постигнале највисокото барање за сите критериуми за писмено прераскажување, а 40% од учениците биле успешни во раскажување по серија слики. (Мицковска Г.; Нацева Б.; Алексова А., 2002: 134-136).

Ако се има предвид тоа што функционалната јазична писменост подразбира аргументирано заклучување, интегрирање и интерпретирање на информациите, и/или евалуација и синтеза на информации што се прикажани во текстуална форма, резултатите покажуваат ниско ниво на функционална јазична писменост кај учениците што биле на крајот на одделенската настава во 2001 година.

## **8. 2. Национално оценување на постигањата на учениците во основното образование (2006 г.)**

Националното тестирање на постигањата на учениците во 2006 година претставува втора етапа од активностите за национални тестирања во Р. Македонија. Тоа ја има истата концепциска и методолошка рамка со тестирањето од 2001 година.

Репрезентативниот примерок на ученици ги опфаќа учениците кои во мај 2006 г. учеле во VIII одделение. Со тестирањето се проверувале постигањата на учениците во корелација со целите и содржините од наставните програми за предметите Мајчин јазик и Математика од V до VIII одделение (Андонова et al., 2007).

Почитувајќи ги светските следења на писменоста, во тестовите преовладуваат задачи за проверка на оспособеноста на учениците за практична примена на наученото. Од учениците се бара да пишуваат текстови со различна намена и да извлекуваат експлицитно или имплицитно дадени информации од различни видови информативни текстови.

Постигањата на учениците по предметот Македонски јазик се мерени во рамките на неколку подрачја и тоа: *Историја на јазикот, Пишување со правопис, Граматика, Литература и Читање* (Андонова et al, 2007).

Резултатите добиени од ова национално тестирање говорат дека 75% од примерокот ученици коишто завршиле основно образование во 2006 година успешно решавале задачи од подрачјето *Историја на јазикот*, и правеле разлика помеѓу текстовите од секојдневниот живот и литературните дела. Но, истовремено, истите ученици имале помали тешкотии при користењето на јазикот во разни форми на комуникација, а поголеми потешкотии при употребата на стандардниот македонски јазик при пишувањето на различни видови текстови. Во однос на читањето со разбирање, овие ученици (75%) успешно извлекувале информации од даден примерок.

50% од вкупниот број тестирани ученици биле на повисоко ниво и успешно ги решавале сите претходно наведени задачи. Тие успешно се снаоѓале и во задачите во коишто барањата се сведени на фактографско знаење за историјата на јазикот. Но, кога станува збор за применето пишување, во кое од учениците се бара примена на правилата од стандардниот јазик, учениците наидуваат на потешкотии. Во делот посветен на читањето се истакнува дека учениците без тешкотии решавале повеќе од 50% задачи од оваа област. Тие умееле да ја извлечат пораката од текстот, ја разбирале корелацијата на текстот со илустрациите, графиците и другите форми на прикажување на информациите.

25% од учениците покажале знаења на повисоко ниво и успешно ги решавале задачите со повеќечлен избор. Но, и овие ученици наидувале на потешкотии кога треба самостојно да пишуваат различни видови текстови, при што треба да ги применуваат сите претходно усвоени теоретски знаења. Исто така, покрај високиот квантум на теоретски знаења од различни научни области, овие ученици тешко вршеле нивно поврзување со цел да решат одредена задача. Од аспект на јазикот, овој процент на ученици тешко формирале нови збороформи и определувале композициски елементи во драмски дела. Кај нив



се јавувале проблеми кога од нив се барало да пишуваат текстови за различна намена. Во основа, овие ученици мошне тешко решавале задачи од областа на формите за писмено изразување. Тие биле успешни во читањето, но поретко успевале да анализираат информации од даден текст и да донесат сопствен заклучок или аргументиран критички суд.

Од учениците коишто покажале најдобри постигања (10%) се очекувало да ги решаваат сите задачи од претходните нивоа. Тие, иако најдобри, не биле во состојба да го воочат историскиот контекст од прочитаното дело или од неговиот автор, тешко им било да препознаат рима или да римуваат а, исто така, ретко определувале композиција на книжевно дело. Покрај успешноста во почитувањето на правописните правила при пишувањето, и овие ученици имале големи проблеми да ги изразат своите чувства или да напишат текст со практична намена (Андонова at all, 2007: 21-40).

Податоците говорат дека во истражувачкиот период учениците на основното образование од Р. Македонија поседувале голем капацитет на теоретски знаења и успешно ги репродуцирале, но чувствувале поголеми или помали потешкотии при нивната примена во различни образовни ситуации, што, секако, се рефлектирало и во нивниот секојдневен живот надвор од училиштето. Иако умееле, со голема успешност да прочитаат и да разберат различни видови текстови, тие се соочувале со потешкотии кога требало да анализираат, да категоризираат или да синтетизираат податоци, а овие постапки претставуваат суштина на остварувањето на бројни задачи на полето на лично, професионално или социјално делување.

Нашата претпоставка е дека ваквата состојба, во голема мерка, е одраз на дидактичко-методската поставеност на наставата во основното образование, во којашто недоволно се реализираат активности коишто поттикнуваат функционална јазична писменост. Ако ги поврземе постигањата од првиот и од вториот циклус на национални тестирања, можеме да заклучиме дека проблемот се појавува на почетокот од јазичното описменување, но не се решава ниту тука, ниту на повисоките нивоа. Напротив, тој продолжува да егзистира и во текот на целото основно образование, за што говорат резултатите од овие и од тестирања слични на нив.

Последиците од ваквата состојба се видливи и во овој период, но се мошне посериозни кога достигнуваат степен на „нефункционален“ граѓанин, кој

чувствува проблеми во реализацијата на своите секојдневни задачи, а уште повеќе во процесот на сопствениот развој. Овој процес од поединецот бара да умее да ги пронајде вистинските информации во вистинско време и да ги вгради во сопствените постигнувања. Во обидите да се справи со себеси и со своите можности секој возрасен човек, а и општеството во целина ќе се исправи пред фактот дека во текот на формалното образование не биле поставени темелите за живот во информациско опкружување.

### **8.3. Постигања на учениците од областа читање со разбирање – ПИРЛС (2001 – 2016)**

ПИРЛС (Progress in International Reading Literacy Study) претставува студија којашто има за цел да го следи прогресот на оспособеноста за читање со разбирање во повеќе земји од светот. Со оваа студија се добиваат сознанија за степенот на усвоеност на способноста за читање со разбирање кај учениците од четвртата година на основното образование, како и за факторите што влијаат врз развојот на оваа способност (Mullis, I. V. at. All., 2007: 16-19).

Поради големото значење за образованието и за општеството воопшто, читањето со разбирање е предмет на научни истражувања долги години наназад. Првите меѓународни мерења на способноста за читање се извршени во 1960 г. од страна на меѓународната асоцијација за евалуација на образовни постигнувања ИЕА (International Association for the Evaluation of Educational Achievement – IEA). Целта на оваа студија е прибирање на податоци за ефектите од образовната политика врз постигањата на учениците во различни образовни системи во светот (Campbell, J.R., at. All., 2001).

За првпат ПИРЛС се појавува во 2001 г. како продолжение на студијата за *читачка писменост* што беше реализирана во 1991 г. од страна на ИЕА. Оттогаш наваму, на растојание од пет години (2001, 2006, 2011, 2016) ПИРЛС спроведе четири меѓународни тестирања на способноста за читање со разбирање. Последното тестирање на ПИРЛС беше реализирано во 2016 г. во околу 60 земји во светот, а следното спроведување на истражувањето е планирано за 2019 година (<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/encyclopedia/> 5.XI. 2017 г.)

За целна група на истражувањето се одредени учениците од четврто отделение поради развојните карактеристики и компетенциите за читање што се стекнуваат на ова образовно ниво. Најчесто, во оваа развојна фаза учениците

веќе ја имаат усвоено техниката за читање како основа за понатамошна употреба на читањето како средство за стекнување на знаења.

Појдовна точка на ПИРЛС е фактот дека читањето со разбирање (*читачката писменост*) претставува најзначајна способност што учениците ја стекнуваат во почетните одделенија на основното образование. Способноста за читање со разбирање, нејзиното стекнување и нејзиниот развој директно влијае врз личните и образовните постигања на учениците на сите образовни нивоа. Како една од основните способности што треба да се развиваат во првите неколку одделенија од основното образование, ПИРЛС ја оценува оспособеноста за читање, разбирање и употребување на различни форми на печатени материјали коишто се потребни за општествено делување или учениците ги сметаат за важни. Поконкретно, студијата ПИРЛС тековно прибира информации што се однесуваат на: а. процесот на разбирање на прочитаното; б. целите поради кои учениците читаат различни текстови и в. навиките и ставовите на учениците за читањето (Mullis, I. V. at. All., 2009: 139-153; Нацева, Б., Мицковска, Г., 2003: 12).

Читањето на различни видови текстови од страна на учениците во текот на учењето и во слободното време е иницирано од потребата на личноста да чита поради *лично задоволство (доживување на литературното дело)*, од една страна и да чита поради *прибирање и употреба на информации*, од друга страна. Оттаму, ПИРЛС во тестирањето користи различни видови на текстови што кореспондираат на потребите и интересите на учениците.

Во текот на читањето со разбирање кај ученикот наизменично се одвиваат неколку мисловни процеси што се предмет на интерес при тестирањето. Истите се набљудуваат во случаи на читање на текстови поради доживување на литературното дело, како и кога ученикот чита со цел да пронајде и да употреби одредени информации.

Истражувањето на процесите за разбирање на текстот опфаќа четири групи, и тоа: а) *пронаоѓање на експлицитно дадени информации*; б) *донесување на директни заклучоци*; в) *интерпретирање и интегрирање на идеи и информации* и г) *преиспитување и проценување на содржината на прочитаното и на текстуалните елементи*. (Нацева, Б., Мицковска, Г., 2003: 12).

За да се обезбеди применливост на резултатите од ПИРЛС, податоците за оспособеноста на учениците за читање со разбирање се набљудуваат во контекст на навиките и ставовите на учениците за читањето, домашниот и учи-

лишниот контекст и оспособеноста на наставниците за организирање и реализација на активности за читање со разбирање.

ПИРЛС постојано работи врз подобрувањето и осовременувањето на инструментите и техниките за мерење на оспособеноста за читање со разбирање. Резултат на тоа е појавата на пред-ПИРЛС (PrePIRLS) на тестирањето во 2011г. како поедноставен концепт на ПИРЛС. ПредПИРЛС ја задржува концепцијата на ПИРЛС, но задачите се со пониски тежински нивоа од оние што се користат во класичните тестови на ПИРЛС. Интенцијата за примена на овие тестови е да се тестира основната вештина за читање како предуслов за достигнување на повисоки нивоа на читање со разбирање. Овој концепт беше применет во земјите во кои учениците покажале ниски постигања на претходните тестирања. Учениците коишто се тестираат со пред-ПИРЛС тестовите ги поседуваат бараните вештини и способности, но истите не се развиени до потребното ниво. Поради тоа, кај овие ученици се оценуваат базичните читачки вештини преку читање на пократки текстови со поедноставен вокабулар. Целта на ваквиот пристап е учениците во овие земји постепено да се воведуваат во напредните стратегии за читање со разбирање, со што ќе им се овозможи постигнување на нивоата предвидени со ПИРЛС.

Во Р. Македонија се спроведени две тестирања од студијата ПИРЛС. Во учебната 2000/2001 година ПИРЛС изврши тестирање на 3800 ученици од четврто одделение, а во 2006 година со тестирањето беа опфатени вкупно 4002 ученика (Нацева, Б., Мицковска, Г., 2003; Martin O. at all. 2007: 111).

Со цел да се утврди применливоста на стекнатите знаења, во тестовите се користени задачи од различен тип (со повеќечлен избор, со кратки одговори и од отворен тип), а како текстуален ресурс беа понудени информативни текстови и литературни текстови. Инструментите и техниките од студијата беа податливи за компаративна анализа на добиените податоци од РМ со податоците од останатите 34 држави учеснички во студијата (Нацева, Б., Мицковска, Г., 2003).

Од добиените резултати од тестирањето во 2003 година (Нацева, Б., Мицковска, Г., 2003) дознаваме дека постигањата на учениците од Македонија во посочениот период биле под интернационалниот просечен резултат (500). Резултатот што го постигнале нашите ученици е 422, што е за 78 единици под просечниот. Само 3% од македонските ученици го достигнале највисокото

интернационално ниво, 10% се во горната четвртина, 28% достигнале средно ниво, а 55% се наоѓаат на најниското ниво. Во ранг-листата на 35-те земји учеснички во тестирањето, нашата земја се наоѓа на 29-то место, (пред Колумбија, Аргентина, Иран, Кувајт, Мароко и Белизе). (Нацева, Мицковска, 2003: 91 - 96).

Во делот што ги испитува целите на читањето, ПИРЛС бара одговор на прашањето *Зошто учениците читаат?* (- за здобивање на литературно искуство или со цел да се бараат и да се користат информациите?). Според податоците од оваа студија, македонските ученици полесно се снаоѓале со информативните текстови, отколку со литературните. Податоците за овој аспект се разликуваат во различни земји, но речиси кај сите постојат разлики во постигањата за читање на информациски наспроти книжевно-уметнички текстови. Како можни причини за тоа во студијата се посочени: а) наставниот процес (многу е важно каков е пристапот на наставниците кон интерпретацијата и примената на различни видови текстови); б) изборот на текстови во читанките, в) целите и барањата во наставните програми и г) стратегиите што се употребуваат во наставата чија цел е функционалното читање.

Од податоците за контекстот во којшто се одвива учењето, ПИРЛС констатира дека во македонските училишта во наставата за оспособување на учениците за читање во 2003 г. доминирале неколку активности: „идентификување на основната мисла во текстот, објаснување на сопствените гледишта, воопштување и заклучување врз основа на текстот и опишување на стилот и структурата на текстот“, а *најзастапени активности поврзани со обработка на текстови од различен вид претставуваат усното и писменото одговарање на прашања* (Нацева, Мицковска, 2003: 93 - 94).

Резултатите од тестирањето што е спроведено во 2006 година покажуваат продолжување на трендот на функционална неписменост на македонските ученици. Имено, на ова тестирање нашата земја е во групата земји што покажале значително пониски резултати од просекот (500). Македонија е во групата со Иран, Грузија, Јужна Африка, Тринидад и Тобаго, кај коишто процентот на ученици со точни одговори е значително под интернационалниот просек (Mullis, I. V. at. All., 2007: 70; 81). На прашањата од областа на литературата (воочување на експлицитни / имплицитни информации во текст),

македонските ученици се наоѓаат на дното од табелата, а по нив се единствено учениците од Мароко, Кувајт и Јужна Африка (Mullis, I. V. at. All., 2007: 100). Според оваа студија, еден од факторите за ниските образовни постигања, покрај организацијата на наставата, е недостатокот на ресурси за читање во домот и во училиштето. Според овој критериум повеќе од 25% од учениците во Македонија немаат повеќе од 10 книги во својот дом. Истовремено, Македонија се спомнува заедно со земјите чиј приоритет е читањето поради литературно искуство, наспроти читањето поради прибирање информации, кое е најниско рангирано (Mullis, I. V. at. All., 2007: 172).

Од аспект на наставата, македонските наставници најголемиот дел од времето го посветуваат на предавања, во однос на сите останати активности, а во однос на изборот на текстови за читање, тие се наоѓаат во групата што многу ретко употребува детски печат во работата со учениците (Mullis, I. V. at. All., 2007: 254; 205).

Резултатите од спроведените тестирања на ПИРЛС претставуваат солидна основа за преиспитување на националниот курикулум, оспособеноста на наставниците, учебниците и наставните материјали што се применуваат во наставата по Мајчин јазик чија основна цел е оспособување на учениците за читање со разбирање. Ниските образовни постигања претставуваат пречка за понатамошен развој на учениците на национално, а подоцна и на глобално ниво. Поради тоа од големо значење е да се направи увид на резултатите во однос на образовните цели на државно ниво.

Она што загрижува е податокот дека додека нашите ученици се значително ниско на линијата на елементарни постигања, ПИРЛС го проширува истражувањето на ниво на вештини за читање во 21 век, што само по себе значи висок степен на способности за читање со разбирање на текстови од линеарен карактер.

Имено, од 2016 г. ПИРЛС во своите тестирања го вовеле и т.н. е-ПИРЛС како нов концепт за тестирање на способноста за читање со разбирање на содржини што се поставени на интернет. Со е-ПИРЛС се прибираат информации за тоа како и во колкава мерка учениците развиваат вештини за читање од 21 век. При тестирањето се применуваат иновативни електронски алатки преку кои се овозможува тестирање на способноста за он-лине читање. Бидејќи учениците најчесто ги користат изворите од интернет како поддршка за решавање на

училишните задачи, во текот на тестирањето се користат содржини од информативен карактер, а од учениците се очекува да пронаоѓаат информации прикажани во форма на слики, графика, видео, табеларни прикази и хиперлинкови. Успешноста на тестот зависи од тоа колку учениците се способни, не само да се снаоѓаат во текст од нелинеарна природа, туку и да бидат способни да ги користат он лине ресурсите за да пронаоѓаат податоци, да поврзуваат и да евалуираат информации прикажани на интернет (Ina V.S. Mullis, Michael O. Martins, 2014: 9).

Анализата што ја проследивме, пред повеќе од една деценија, упатила јасни сигнали до повиканите за неопходноста од итни интервенции во концепцијата на образовниот систем на РМ. Иако е подвлечено дека писменоста е столбот на економскиот, на социјалниот, на образовниот и, воопшто, на општествениот развој на една земја, на полето на образовните случувања во однос на функционалната писменост, во нашата земја не се забележени значителни промени.

#### **8.4. Програма за меѓународно оценување на учениците ПИСА**

ПИСА (Program for International Student Assessment) претставува меѓународна студија за следење (мерење) на знаењата и способностите на учениците на крајот од задолжителното образование на возраст од 15 години. Целта на оваа студија е да се оствари интернационална соработка на полето на подобрувањето функционалната писменост на локално и на глобално ниво преку воочување и рангирање на образовните постигања на учениците од земјите чии ученици се вклучени во истражувањето и споделување на нивните образовни политики и практики. Со организацијата и реализацијата на програмата за оценување на учениците раководи ОЕЦД (Организацијата за економска соработка и развој - Organization for Economic Co-operation and Development) со седиште во Париз.

Предмет на интерес на ПИСА се знаењата и вештините што им се потребни на учениците за понатамошен образовен развој, за професионално напредување и за нивно непречено вклучување во општествениот живот. Клучните содржини на оценувањето се компетенциите (знаењата и способностите) од: а. јазичната функционална писменост (читање со разбирање), б. математичката функционална писменост и 3. областа на природните науки. Во 2012 година

ПИСА го прошири подрачјето на истражување со компетенциите од т.н. *финансиска писменост* со намера да добие податоци за тоа до кој степен младите луѓе во светот се подготвени за вклучување во новите финансиски системи кои стануваат сè поглобални и посложени (OECD, 2014; 2016a). Имено, студијата оди во правец на поттикнување на развој на т.н. *глобални компетенции* коишто им овозможуваат на луѓето од современиот свет не само да разберат, туку и соодветно да делуваат.

Во 2000 година Република Македонија, иако не е членка на ОЕЦД, се вклучи во првото тестирање на ПИСА. Оттогаш ПИСА продолжи да ја мери писменоста на секои три години (2003, 2006, 2009, 2015), но нашата земја не беше вклучена од истражувањето сè до 2015 година, кога македонските ученици повторно станаа дел од истражувачкиот примерок.

За разлика од студиите за мерење на писменоста, во кои акцентот е поставен на совладаноста на наставните содржини, ПИСА е насочена кон утврдување на подготвеноста на учениците да ги применуваат стекнатите знаења во автентични ситуации од секојдневниот живот. Имено, студијата поаѓа од современиот концепт на писменоста, според кој учениците треба да покажат подготвеност да применуваат ефикасни стратегии за учење, да ги применуваат знаењата на полето на клучните предмети (Мајчин јазик, Математика и Природни науки) и ефективно да анализираат и критички да пристапуваат кон одредени содржини, со цел да идентификуваат и да решаваат проблеми во различни животни ситуации (OECD, 2014: 24).

Во поимањето на писменоста ПИСА користи развоен пристап кој ги почитува општествените текови и врши редефинирање на појдовните дефиниции за читањето што се користат како основа за тестирање во одделни истражувачки циклуси.

Имено, во 2000 година, концептот *читачка писменост* се дефинира како *разбирање, користење и размислување за пишаните текстови со цел да се постигнат целите, да се развијат сопствените знаења и потенцијали и активно да се партиципира во општеството*. Во 2009 година, постојната дефиниција е проширена со компонентата *ангажман на поединецот* со текст, а новата, проширена дефиниција гласи: *способност на лицето да разбира, да користи, да размислува и да се ангажира со пишани материјали (текстови) за да постигне лични цели, да ги развива сопствените знаења и потенцијали и активно*



да партиципира во општеството (OECD, 2009: 23; 2016a: 11). Под компонентата ангажман ПИСА ги вгради: а. мотивацијата за читање и б. афективните и бихевиоралните особини на читателот што се однесуваат на интересот и уживањето во читањето, чувството на контрола врз она што се чита, вклученоста во социјалната димензија на читањето и разновидните и чести практики на читање. Проширената дефиниција за читачката писменост се користи во мерењата на писменоста од 2009 до 2015, а за оценувањето во 2018 година оваа дефиниција повторно ќе претрпи промени, така што нејзиниот домен ќе се прошири со нова категорија (евалуација), а согласно со спецификите на дигиталната ера, од дефиницијата ќе се избрише терминот *пишани*. Со овие промени, дефиницијата за т.н. *читачка писменост* што ќе се тестира во 2018 година ќе гласи: *писменоста за читање претставува: разбирање, користење, оценување (евалуација), размислување и ангажирање со текстови со цел да се постигнат личните цели, да се развијат сопствените знаења и потенцијали и активно да се учествува во општеството* (OECD, 2016a: 11). Овде, под поимот *текст* ПИСА подразбира јазична содржина што е прикажана со букви: ракописно, печатено или на екран. Тука се исклучени аудио - снимки, филм, ТВ, анимирани слики и слики без зборови. Текстовите можат да содржат визуелни прикази (дијаграми, слики, мапи, табели, графикони и стрипови) со задолжително присуство на придружни текстуални елементи (наслови, објаснувања и сл.). Во текот на тестирањето понудените текстови можат да се употребат како одделни текстови или да бидат вградени во поголеми текстуални целини.

Во постапката на оценување на читањето со разбирање ПИСА користи разни извори на пишани материјали што се поделени во две категории:

1. прозни текстови од различен вид (наративни, воведни, аргументативни и др.)
2. текстови без хронологија (текстови со графикони, листи, дијаграми, формулари и др.).

Според критериумот *намена* тестирањето подразбира употреба на пишани материјали од различни области: а) литература што се чита за лични потреби (роман, писмо, биографија, упатство, географска карта и др.); б) текстови за јавна употреба (правилници, програми закони и сл.); в) печатени материјали што се поврзани со одредена професија (прирачник, распоред, извештај и др.);

и г) текстуални извори што се користат во наставата / училиштето (текстови, табели, графикони, лекции и др.) (Реџеџи at all, 2004: 21 - 24).

Предмет на интерес во тестирањето се: а. разбирањето на текстот како целина; б. вештините за пронаоѓање на информации и нивна употреба во други ситуации; в. оспособеноста за интерпретација на текстот; г. воочување на содржината, формата и карактеристиките на текстот и д. разликување на текстовите според нивната намена.

Задачите од тестот за читање со разбирање ги следат тежинските нивоа на читањето, коишто се однесуваат на способноста на учениците за откривање на информациите, за интерпретирање на текстот и за евалуирање на пишаниот материјал. Операционализацијата на јазичните компетенции опфаќа пет нивоа, а при тестирањето, ПИСА за секое ниво доделува одреден број поени (ОЕСД, 2014: 203 - 214).

Во најниското тежинско ниво припаѓаат задачите (прашањата) со кратки одговори коишто директно произлегуваат од текстот; барањата за пронаоѓање на информации прикажани на графички организатори, мапи, графикони и сл.; утврдување на редослед на настани во текстот; откривање на идејно-тематската основа во различни видови текстови (литературно-уметнички, научно-популарни, новинарски написи и др.).

На второто тежинско ниво препознаваме прашања со повеќечлен избор, како и прашања со краток одговор во кои ученикот го конструира одговорот врз основа на податоци прикажани во текстот. Со повисока тежина од нив (трето ниво) се отворените прашањата во кои од ученикот се бара повисок степен на логичко мислење и аргументиран одговор. Четвртото и петтото ниво подразбираат пошироко разбирање на текстот и донесување на заклучоци врз основа на имплицитни или експлицитни информации. На овие нивоа од учениците се бара пошироко разбирање на текстот, во коешто тие размислуваат за текстот од една подалечна, општа перспектива и ги интегрираат и интерпретираат настаните што се прикажани во него. Притоа, од нив се очекува да ја воочат контекстуалната рамка и да ја поврзат со ликовите, настаните и идејно-тематската основа.

Највисоко (шесто) тежинско ниво во тестирањето имаат прашањата од интерпретативен карактер во кои пронаоѓањето и интерпретацијата на информацијата се условени од контекстот и бараат декодирање и интерпретација на

„скриени информации“. Најчесто, текстовите од ова ниво имаат скриена порака, а се поставуваат прашања со повеќе точни одговори, кои од учениците бараат дивергентно мислење и изнаоѓање на повеќе решенија.

Во текот на тестирањето, учениците во времетраење од два часа, работат врз текст и одговараат на прашања што најчесто се со повеќекратен избор, а има и барања во кои тие треба да конструираат сопствени одговори. Прашалникот содржи повеќе ајтеми (групи прашања) во кои се врши групирање и организирање на прашањата врз основа на содржината и врз принципите за практичност и применливост на знаењата. За да се обезбедат комплетни показатели за образовниот и социјалниот контекст, инструментот содржи и блок прашања во врска со семејството на ученикот, навиките за учење, мотивацијата и сл.

Резултатите од тестирањето се прикажуваат во форма на нумерички показатели на постигањата на учениците во однос на просечните постигања од тековното мерење, коишто се претставени во табеларни прикази, графикони и ранг-листи на резултатите на земјите вклучени во истражувањето.

#### 8.4.1. ПИСА 2000

Првото тестирање на ПИСА се одржа во 2000 година, кога примерокот на истражување од Р. Македонија опфати 4736 ученици. Добиените податоци беа дел од компаративната анализа на функционалната писменост на сите земји учеснички, што овозможи рангирање на македонските ученици во однос на нивните вршници во светот.

Резултатите од тестирањето говорат дека 15 годишниците од Р. Македонија во 2000 година *„не биле оспособени за откривање на скриени информации во непознати текстови; за разбирање текстови со посложен јазик и давање суд, вреднување на сопствени аргументи на даден текст или ситуација“* (Реџепи et al., 2004: 32).

Имено, во оваа студија Македонија е една од трите земји (заедно со Албанија и Перу) чии ученици имале постигања пониски од првото, најниско, ниво (пониско од 335 поени). Од податоците за мерење на способностите во одделни области, како најмаркантни ќе ги подвлечеме следните:

а) Во областа *пронаоѓање (откривање) информации* македонските ученици постигнале 362 поени, што претставува особено слаб резултат во однос на просечните постигања на учениците од земјите на ОЕЦД - 498 поени.

б) Во задачите за *интерпретацијата на текстови*, македонските постигања изнесувале 381 поени, наспроти просечните (501).

в) Постигањата во доменот на третиот аспект – *забелешка и евалуација*, исто така, се далеку под просечното ниво (502) и изнесуваат 360 поени.

Податоците од оваа студија говорат за енормно ниско ниво на описменост на нашите ученици во однос на нивните врстници од другите земји што се вклучени во студијата. Наспроти учениците од Финска, Канада, Јапонија или Шведска, коишто покажуваат способност за: разбирање и решавање на поставените задачи, за критичко вреднување на текстот и за самостојно формулирање на хипотези, нашите ученици манифестираше способност за читање, но не биле во состојба да навлезат во подлабоките структури на текстот, да направат анализа или да ја вреднуваат неговата соржина.

Ако се земе предвид дека ова мерење на писменоста е спроведено пред 17 години, а учениците што ги постигнале прикажаните резултати денес се активни граѓани во општествениот живот во РМ, ќе се соочиме со дилемата колку овие луѓе се во состојба да ги вградат своите знаења во функција на постигнување на лични и професионални цели и на кој начин тие успеваат да се справат со предизвиците на глобализацијата на компетенциите како алатки за соочување со предизвиците на современото живеење?

#### 8.4.2. ПИСА 2015

Испитувањето на знаењата и способностите што се неопходни за живот во 21 век беше спроведено и во 2015 година, кога ПИСА тестираше ученици од вкупно 72 земји. Во оценувањето беа мерени способностите и знаењата на учениците во подрачјата природни науки, јазична писменост, математика, финансиска писменост и колаборативно решавање проблеми (ОЕСД, 2016). За разлика од првите проценки на ПИСА, кога главниот истражувачки фокус беше читањето со разбирање, во проценката од 2015 година природните науки станаа основен истражувачки домен, но тоа не го наруши влијанието на останатите компоненти врз утврдувањето на целокупната писменост на учениците (ОЕСД, 2016: 146).

За обработка, презентирање и толкување на резултатите се користеше скалата за читање на резултатите што ПИСА ја постави во првата проценка за читањето од 2000 година. Притоа, како најприкладен начин за сумирање на

постигањата на учениците и за утврдување на релативната позиција на земјите на ранг-листата на постигања е споредувањето на просечните постигања на секоја земја со утврдениот просек на ОЕЦД. Во 2015 година, средните постигања од 35 земји на ОЕЦД, коишто се користеа како споредбена точка при рангирањето изнесуваа 493 поени. За интерпретирање на резултатите ПИСА утврди неколку нивоа на владеење на читањето, што упатуваат на видот и тежината на задачите што учениците коишто го совладале читањето на определено ниво можат успешно да ги решат (ОЕСД, 2016).

ниво	просек	Карактеристики на задачите
6	> 698	Во задачите на шестото ниво од читателот се бара да донесе повеќекратни заклучоци, да направи детални анализи и / или да спореди обемен квантум на информации. Читателот треба да демонстрира комплетно разбирање на еден или повеќе текстови што може да подразбира и интегрирање на информациите. Исто така, од него се очекува да ги евалуира информациите и за нив да понуди соодветни толкувања. На ова ниво, читателот врши евалуација на текстот - критички го оценува користејќи повеќе критериуми и пристапи. Значаен услов за решавање на задачи на шестото ниво е прецизноста на анализата и финото внимание на деталите што потешко се забележуваат или се откриваат од контекстот.
5	626 - 698	На петтото ниво барањата се однесуваат на прибирање и организирање на информации. Во нив од читателот се бара да ги лоцира и да ги организира информациите врз основа на неговата проценка за тоа кои информации од текстот ги смета за релевантни. Рефлексивните задачи од ова ниво бараат критичка евалуација или формулација на хипотези базирани на специјализирани знаења. И интерпретативните и рефлексивните задачи се зановани врз целосно разбирање на текстот чија содржина или форма не му е позната на ученикот.
4	553 - 626	Задачите на четвртото ниво содржат барања за прибирање на информации, при што од читателот се бара да лоцира и да организира помал број информации. Некои задачи на ова ниво бараат толкување на описниот јазик во делови од текстот во однос на целиот текст. Во други интерпретативни задачи се бара разбирање и примена на знаењата во нов, непознат контекст. Рефлексивните задачи на ова ниво подразбираат примена на основните знаења за хипотезите или за критичкото оценување на текстот. Читателот треба да покаже дека разбира долги или сложени текстови чија содржина или форма за него може да биде непозната.
3	480 - 553	Читателот што го достигнал третото ниво е способен да ги лоцира информациите, а во некои случаи и да го препознава односот помеѓу информациите врз основа на различни критериуми. Од читателот се очекува да го толкува текстот, така што да направи поврзување на деловите од текстот со цел да ја идентификува темата, да ја воочи поврзаноста на информациите и / или да го сфати и да го протолкува значењето на некој збор или фраза. Често, текстовите содржат многу информации, бараните информации се имплицитни или се јавуваат други пречки, како што се мисли, настани и идеи кои се спротивни на очекувањата. Во рефлексивните задачи на ова ниво се бара воочување на врски, споредување и / или објаснување. Во некои задачи читателите треба да покажат добро разбирање на текстот во однос на познатото, секојдневно знаење. За разлика од нив, на ова ниво се поставуваат и задачи во коишто не се очекува детално разбирање на текстот, но бараат од читателот при толкувањето да се повика на експлицитните сознанија.
2	407 - 480	Задачите на второто ниво бараат од читателот да лоцира една или повеќе информации, што може да подразбира директно заклучување или следење на одредени правила / услови. Од ова ниво се и задачите во кои од учениците се бара да ја препознаат / откријат идејата во текстот, да ги воочат односите помеѓу деловите од текстот или да го протолкуваат значењето на дел од текстот во кој информациите не се истакнати експлицитно. Задачите на ова ниво подразбираат споредување на информациите врз основа на една карактеристика. Во типичните рефлексивни задачи од второ ниво читателите треба да направат споредба или да воспостават неколку врски помеѓу текстот и претходното знаење користејќи ставови и лични искуства.
1a	335 - 407	На ниво 1a од учениците се бара да воочат експлицитно наведени информации, да ја препознаат темата и / или намерата на авторот во текстот. Исто така, од нив се очекува да направат едноставна врска помеѓу информациите во текстот и општите знаења. На ова ниво се оперира со текстови во кои информациите се во мал број и се

		истакнати во текстот, така што читателот е експлицитно насочен кон разгледување на релевантните фактори за решавање на задачата.
16	262 - 335	Во задачите од најниското ниво од читателот се бара да лоцира една експлицитна информација што е наведена на видно место во краток, синтаксички едноставен текст со познат контекст и вид (наративен текст или едноставен список). Обично во текстот се обезбедува поддршка за читателот преку повторување на информациите, преку слики или познати симболи. Во дел од задачите за интерпретација од читателот се бара да направи едноставно поврзување на соседни информации.

Извор: Нивоа на читање со разбирање (Извор: OECD, (2016). PISA 2015 Results - Excellence and Equity in Education, Volume I, p. 162)

ПИСА направи анализа на добиените податоци и понуди детални резултати од спроведените активности за проценка на читањето со разбирање од 2015 година, од кои ние ќе издвоиме неколку согледувања што ги сметаме за релевантни за овој труд:

- Сингапур е земја со највисок квалитет во читањето со разбирање, со просечен скор од 535 поени, што е 40 поени над просекот (493)
- Р. Македонија со просечен резултат од 352 поени се наоѓа на дното од табелата, пред Алжир, Косово и Либан, чии ученици бележат најниски постигања на ова тестирање
- Знаењата и вештините за читање што ги поседуваат најголем дел од учениците во Р. Македонија се под основното ниво (лоцирани се на ниво 1a) (OECD, 2016: 37 -149).

Во програмата ПИСА *второто ниво* се смета за основно ниво на владеење на кое учениците почнуваат да ги демонстрираат вештините за читање што ќе им обезбедат доволно предуслови за ефективно и продуктивно вклучување во општествениот живот. Истражувањата покажуваат дека учениците кои постигнуваат резултати под второто ниво на читање со разбирање се соочуваат со поголем ризик да не завршат средно образование и кога ќе станат полнолетни да котираат ниско на пазарот на трудот. Во просек, во земјите на ОЕЦД 80% од учениците покажуваат знаења од второто ниво или од повисоките нивоа. Но, во Албанија, Бразил, Доминиканската Република, Р. Македонија, Грузија, Индонезија, Либан, Перу, Катар и Тунис помалку од еден на двајца ученици успеваат да ги решат задачите од ова ниво. Имено, во Р. Македонија само 25% до 30% од учениците го достигнуваат второто ниво или покажуваат подобри постигања. Истовремено, тие се послаби од учениците во Албанија, Бразил, Грузија, Индонезија, Перу и Катар, каде што овој процент се движи помеѓу 40% и 50%. Само 1,1% од учениците од вкупниот истражувачки примерок го достигнале највисокото, *шесто ниво* на читање со разбирање. Најдобри на ова ниво се

учениците од Сингапур (3.6%), Нов Зеланд (2.6%), Канада (2.4%) и Норвешка (2.1%). Во Австралија, Финска и Франција 2,0% од учениците (или околу 1 во 50) постигнуваат ниво на познавање на највисокото ниво.

Нивото 1а е модалното ниво на учење во 12 земји вклучени во истражувањето, меѓу кои е и Р. Македонија. Тоа значи дека поголем дел од учениците од овие земји поседуваат знаења за едно ниво пониско од основното ниво. Состојбата станува уште позастрашувачка со фактот дека во Република Македонија повеќе од 40% од учениците не можат да го достигнат ниту ова ниво и манифестираат вештини од најниското ниво (1б).

1б е најниското ниво на читање со разбирање што одговара на наједноставните и најлесните задачи вклучени во проценката. Учениците со резултати под 262 поени – пониски од нивото 1б - обично не успеваат да ги реализираат основните задачи за читање на ПИСА. Ова не мора да значи дека тие ученици се неписмени, но со тестирањето не се добиени доволно информации за да се опише описот на нивното читање (OECD, 2016: 162-166).

### 8.4.3. ПИСА 2018

Следниот циклус на ПИСА ќе се реализира во 2018 година, кога читањето повторно ќе се третира како главен истражувачки домен. Новините во истражувачката рамка за 2018 година се засновани на променливоста на дефиницијата за јазична писменост од аспект на читањето со разбирање, како и на контекстот во кој учениците ја развиваат писменоста и во кој таа наоѓа практична примена. Во овој истражувачки циклус т.н. *читателска* писменост повеќе нема да се дефинира само како читање со разбирање на краток текст. Новата истражувачка рамка го интегрира читањето сфатено во традиционална смисла, со новите форми на читање што се појавија како резултат на ширењето на дигиталните уреди и дигиталните текстови. Оттаму, рамката за тестирање на читањето за 2018 година ги опфаќа и вештините што се сметаат за суштински во интеракцијата на читателот со дигиталните текстови.

Во тестирањето во 2018 година, во доменот *читање*, предмет на оценување ќе бидат 4 групи клучни вештини што се сметаат за предуслов за анализа на комплексни текстови за специфични цели (OECD, 2016a: 29 – 30). Имено, станува збор за:

1. течно читање (флуентност)
2. лоцирање на информации
  - пристап и извлекување на информации од текст
  - пребарување низ информации и избор на релевантен текст
3. разбирање
  - откривање на буквалното значење
  - интегрирање на информации и генерирање на заклучоци
4. евалуација и рефлексивност
  - проценка на квалитетот и кредибилитетот на текстот *(дали и колку информациите се валидни, ажурирани, точни и непристрасни)*
  - оценување на стилот (формата и содржината на текстот)
  - откривање и справување со противречности *(противречностите се конфликти во толкувањето што се јавуваат при читање на повеќе текстови коишто се контрадикторни помеѓу себе. При справувањето со оваа ситуација читателот врши проверка на тврдењата, за што користи соодветни извори и ја проценува цврстината на тврдењата и / или кредибилноста на изворите.*

Наброените вештини ПИРЛС во 2018 година ќе ги оценува преку читање на текстови од различен формат и содржина. Притоа, иако способноста за разбирање и интерпретирање на делови од долги, континуирани текстови останува важна, успехот за читањето со разбирање ќе се мери и во однос на способноста за примена на стратегии за обработка на информации од повеќе извори. Имено, успешните читатели ќе треба да користат технологии за ефикасно пребарување, организирање и филтрирање на информациите.

Горенаведените вештини што се предмет на оценување на ПИСА 2018, ОЕЦД ги смета за клучни, бидејќи тие се неопходни за целосно учество на поединецот на пазарот на трудот, претставуваат предуслов за доживотно учење и основа за продуктивен социјален живот во 21 век (ОЕЦД, 2013б: 6).

Функционалната (не)писменост има свој одраз во севкупното општествено живеење. Развојот на една земја е заснован на способноста на нејзините граѓани ефикасно да се справуваат со секојдневните предизвици. Тоа значи нивна оспособеност да го користат стекнатото знаење во соодветни животни ситуации



и да ги задоволуваат своите животни потреби. Гледано од глобален аспект, прикажаните податоци ја ставаат нашата земја на дното на табелата за потенцијалот на пазарот на трудот. Нефункционалните граѓани не се во состојба да ги следат меѓународните професионални и општествени текови, а со тоа и државата не постигнува успех во размената на кадри, знаења и способности на меѓународно рамниште.

Сметаме дека ваквата дисфункционалност е резултат на неефикасност на образовниот систем во државата, особено на структурите коишто се занимаваат со базичното функционално описменување на учениците.

Тоа наметнува потреба од стручна експертиза на сите релевантни фактори, вклучително и на пропишаните цели во наставните програми, како и на дидактичко-методскиот контекст во којшто се одвива наставната дејност на сите образовни рамништа.

## **9. МЕТОДСКИ МОДЕЛИ ЗА ФУНКЦИОНАЛНА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ**

Стекнувањето на јазичната писменост во првите два циклуса на основното образование е компатибилно со психичките процеси што се одвиваат во свеста на учениците тогаш кога тие читаат или пишуваат јазични содржини. Оттаму, методските постапки, систематизирани во методски модели, треба да содржат типови на предлог-активности што кореспондираат со интелектуалните карактеристики на учениците и со природата на сознајниот процес на одредено возрасно ниво.

Развојот на знаењата, вештините и способностите, што се опфатени во Блумовите таксономски категории, е перманентен процес на реализација на креативни дидактичко-методски пристапи со различни нивоа на сложеност и со употреба на квалитетни дидактички ресурси. Пред сè, мислиме на квалитетна дидактичка апаратура што дава поддршка при креирањето на активни методски модели што иницираат повисоки нивоа на мислење. Тоа значи дека на учениците треба да им се даде можност да бидат во постојана интеракција со информацијата, преку активности во кои тие: воочуваат факти, ја поврзуваат изучената материја со сопственото искуство, самостојно конструираат примери, аргументирано говорат и пишуваат, и го развиваат својот јазичен творечки израз преку пишување на текстови поради лично задоволство и / или за информирање или за забавување на другите.

### **9.1. Дидактичко-методски основи на наставата за јазична писменост**

Во креативната настава за јазична писменост се испреплетуваат методите за читање и за пишување, при што секогаш се има предвид дијалектичкото единство помеѓу мислењето, јазикот и говорот (во усна или во писмена форма), бидејќи не постои говор без мислење, а и мислењето не може да биде јасно без јасен говор. Мислењето, јазикот и говорот се симултани појави кои се наоѓаат во постојана меѓусебна интеракција, така што без да си противречат и без да се совпаднаат, тие му овозможуваат на човекот да општи со надворешниот свет и да егзистира како свесно социјално битие. Имено, усвојувањето на јазикот значи стекнување на способност мислите да се предадат со зборови, т.е. да се научи како правилно, точно и соодветно да се користи граѓата на јазикот, со

употребата на граматичките правила, за да се искажат мислите, чувствата, желбите, очекувањата и сл.

Познато е дека општата дидактика нуди наставни методи за моделирање на наставата без оглед на нејзината содржинска концепција. Во основа, методот претставува пат, постапка за постигнување на определена цел, а во педагошка смисла, тој ги соединува наставните стратегии и техники на поучување (Aggarwal, 2009: 125). Различните стратегии, во чии рамки се применуваат наставните техники, како детален концепт на одредена наставна активност, можат да бидат адаптирани кон структурата на методите во насока на реализирање на конкретна наставна цел.

Наставната стратегија е генерализиран план за настава со изградена структура во која се вградени посакуваното однесување на учениците во однос на наставните цели и планираните тактики што се потребни за спроведување на стратегијата (Aggarwal, J. C., 2009: 125). Гледани како интеракција помеѓу наставникот, учениците и информацијата, наставните стратегии можат да бидат: а. *автократски* (предавање, повторување) коишто се фокусирани на наставната содржина и на ликот на наставникот, а учениците се во улога на пасивни набљудувачи и б. *демократски* стратегии што промовираат конструктивистички пристап на стекнување на знаења, умееша и вештини, во кои учениците ја имаат централната позиција, практикувајќи интерактивни постапки што соодветствуваат со нивните психолошките особености (Sharma, N. R., Chandra, S. S., 2003: 154).

Наставните техники, како микроелементи на наставните стратегии, содржат постапки за спроведување на наставната активност, коишто поттикнуваат различни стилови на учење.

Појдовна точка на примената на наставните стратегии и техники за јазична писменост претставуваат предзнаењата на учениците од соодветната област, кои кај нив поттикнуваат ментални претстави за она што ќе биде предмет на наставна интерпретација. Иако, наставникот со својата работа има можност директно или индиректно да влијае врз содржината на менталните слики на учениците, тој не е во состојба нив значително да ги промени. Неговата одговорност е умешно да ги употреби претпоставките и предзнаењата на учениците како појдовна точка за планирање и спроведување на стратегии што ќе придонесат учениците самите да ја променат својата ментална слика и

да ја збогатат со нови сознанија за употребната вредност на јазикот. Зависно од концепцијата што ја дефинирал наставникот, честопати се случува учениците да не се свесни дека користат определена стратегија, но свесно успеваат да ги реализираат нејзините цели: развиваат вештини за адекватна примена на јазичните знаења во различни животни ситуации.

Креативните стратегии за јазична писменост претставуваат комбинација од *комуникациски активности* (истражување, анализа, драматизација, комуникациски игри, говорни вежби, решавање на проблеми, творење и сл.) и *лабораториски пристапи* за интерпретација на јазичниот материјал (граматички вежби, работа со обрасци, пишување на писма и др.). Иако станува збор за различни методски пристапи, лабораториските вежби задолжително се ставаат во спрега со комуникациските активности, при што се истакнува функционалното значење на сите елементи на јазикот. Само тогаш примената на лабораториските вежби има дидактичка оправданост и соодветствува на природата на јазикот. Во именуваните активности за усвојување и за примена на јазичните елементи, учениците применуваат постапки што можат да се групираат во две групи: *постапки од ниско ниво* (фонетски, графемски, лексички и морфосинтаксички вежби) и *постапки од високо ниво* што ги покриваат активностите за семантичко структурирање, логичко оформување на текст, утврдување на прагматичкото значење на текстот и на говорот, организирање на исказите и сл. (Панданкс М., 2004: 50).

Од дидактичко - методски аспект е важно да се има предвид дека сложените јазични процеси се под директна контрола на свеста додека, пак, ниските процеси, откако ќе бидат комплетно усвоени, се одвиваат автоматски, без да се размислува за нив. Во почетните одделенија, кога учениците ги совладуваат основите на писменоста, нивниот мисловен ангажман за реализација на активности од ниско ниво е соодветен со напорот што го вложуваат возрасните кога практикуваат сложени јазични операции. Поради тоа, активностите за учење и применување на активности од различно тежинско ниво треба да бидат организирани согласно со бројни дидактички параметри, како на пример: возраста на учениците, предзнаењата, потребните упатства за извршување на задачите, очекуван образовен и материјален исход (продукција), наставната содржина како средство и цел на наставата и др. За наставникот ова претставува заложба за осмислување на активности што ќе

овозможат ученикот да ја совлада јазичната содржина и на теоретско и на практично рамниште, односно, да ја усвои јазичната материја и да умее истата да ја примени во вонучилишен контекст.

Иако јазичната материја е, навидум, позната категорија, често пати таа за учениците е апстрактна или многу комплексна. Поради тоа постои потреба таа да биде соодветно методски обликувана за да биде податлива за наставна интерпретација. Имено, интерпретацијата на јазичните содржини најсоодветно е да се врши преку *изразно јазичниот пристап*, во кој говорната ситуација или некој текстуален сегмент се користат како подлога за теоретско практична анализа.

Изведувањето на активностите од страна на учениците може да се врши со или без дополнителна помош во форма на додатна асистенција од страна на наставникот, приложен документ (текст, упатство и сл.) или илустриран материјал за учење. Во почетните фази сите активности на учениците се строго контролирани и координирани од страна на наставникот со тенденција тие да станат дел од личниот капацитет на учениците како алатка за самостојно учење.

Ефикасните наставни стратегии се карактеризираат со умешно интегрирање на дидактичките домени (дидактичката теорија, методската артикулација, образовниот контекст и наставната (јазичната) содржина) во функционално дијалектичко единство што обезбедува функционалност на активностите за учење, односно, развој на општествено употребливи знаења.

Идентификуваните карактеристики на ефикасните стратегии за поттикнување на функционална јазична писменост не ни даваат право да идентификуваме / понудиме универзален модел за постигнување на посакуваните резултати. Ефикасноста на моделот е во неговата поливалентна прагматичност што подразбира постојана промена на методскиот образец во согласност со потребите на наставата. Оттаму, сметаме дека квалитетниот образовен систем треба да обезбеди услови за тековна продукција на инвентивни методски модели со ефективни функционални стратегии и алатки за интегрирање на учениците во општествениот комуникациски контекст. Во одделенската настава, алатките преку кои се остваруваат целите на функционалната јазична писменост се креативните техники. Нивната примена се поврзува со различни компетенции на функционална писменост што се развиваат преку автентични комуникациски ситуации во кои се препознаваат тежинските нивоа на функционалната писме-

ност.

Во насока на истакнување на клучните подрачја на развојот на јазичната писменост во продолжените ќе направиме краток преглед на неколку дидактичко-методски концепти што обработуваат одделни аспекти на јазичните капацитети на учениците.

## 9.2. Развој на зборовниот капацитет на учениците

Во Педагошкиот речник читањето се опишува како: *најстара форма на човековата културна дејност, основно средство за образование и создавање на светот; распознавање на буквите (графемите) во напишан или отпечатен збор, примање информации (пораки) од текст, разбирање на пораки од текст, пренесување знаци на пишуван јазик во слушни знаци, знаци на говорен јазик* (Лешковски, 2002: 290). Очигледно е дека препознавањето на информациите (разбирањето на прочитаното) претставува основна причина поради која луѓето читаат, а таа, пре сè, почива врз познавањето на значењето на зборовите.

Квантитетот на лексички единици во вокабуларот на учениците е во корелација со разбирањето на текстот што се чита, бидејќи бројот на зборови што ги разбира ученикот создава поволни предуслови за препознавање, разбирање и употреба на прочитаните информации.

Речникот претставува личен функционален капацитет кој, доколку е сиромашен, има негативни импликации, не само врз способноста да се разбере одредена јазична материја, туку и врз способноста за квалитетно усно и писмено изразување. Ова особено се однесува на апстрактните поими, чие непознавање често доведува до т.н. семантички шумови во комуникацијата. Зборовите како јазични единици се двострани знаци. Поимот ја претставува нивната внатрешна страна (значенска), додека пак, надворешната страна (формата) е онаа што е перцептивна и е претставена како низа од гласови. Единицата на говорното мислење (поимот) нема исто значенско поле кај децата и кај возрасните говорители (Петковска Бл. 2014: 13). Поради фактот дека децата на училишна возраст многу полесно ја усвојуваат надворешната страна, но не и оформувањето на зрелиот поим, тие можат да знаат многу зборови, но тоа не значи дека ги усвоиле значењата на зборовите. Исто така, важно е да се истакне дека со еден збор можат да се искажат повеќе поими и

поради тоа толкувањето на зборовите во училишниот период треба да се врши во контекст на поширок текст (говорна ситуација / реченица / врзан текст).

Индириктното развивање на вокабуларот, преку секојдневната комуникација на учениците со врсниците, со наставникот и со текстуалните извори не е доволно за да обезбеди квалитет на јазичното изразување на учениците. Во наставата по предметот Мајчин јазик е потребно постојано да се применуваат методски постапки со конкретни инструкции што го насочуваат ученикот да го открива значењето на зборовите. Вообичаено е тие да се практикуваат паралелно со усвојување на одредена содржина / интерпретација на текст, така што во одреден момент наставникот го насочува вниманието на учениците кон откривање и усвојување на значењето на непознатите зборови, но, лексичките вежби можат и треба да бидат организирани и на одделни часови кога се вградени во специфична методска структура. (Armbruster, 2015: 30).

Во продолжение следат примери на наставни пристапи за збогатување на вокабуларните капацитети на учениците.

Вежбите за откривање и усвојување на значењето на зборовите се методски оправдани во подготовката за интерпретација и толкување на различни видови текстови, како и при реализација на цели во кои се очекува примена на зборовите во нови контексти. Во првиот случај, наставникот спроведува активности за вокабулар со цел да ги запознае учениците со зборови за кои верува дека им се непознати на учениците, а се неопходни за разбирање на текстот додека, пак, во вториот случај новите зборови се употребуваат во нов контекст со цел побогато писмено или усно да ги искажуваат своите мисли. Притоа, откривањето на зборовите и збогатувањето на речникот се врши тековно, како интегрирана курикулумска цел, а се остварува преку низа активности, како на пример:

- практикување на дневни стратегии за вокабулар
- вежби за откривање на значењето на непознати зборови по пат на:
  - извлекување / користење на информации од контекст
  - визуелни стимулации
  - анализа на сложени зборови и зборообразување
  - употреба на речници, толковни речници, поимници и сл.
- јазични вежби
- асоцијации и др.

## ***Избор и комбинирање на зборови***

Јазичната граѓа претставува основна детерминанта на квалитетното говорење и пишување, бидејќи прецизниот и јасен исказ е резултат на јасна мисла и правилна, интересна и разбирлива зборовна комбинаторика. Оттаму, подобрувањето на јазичната писменост на учениците е тесно поврзана со тековна примена на вежби за јакнење и правилна употреба на зборовите во различни јазични контексти. Во овие вежби учениците ги употребуваат зборовите како суровина која може да се моделира на различни начини, за да се претвори во оригинален јазичен продукт, во кој секој збор добива поголема моќ од онаа што ја има кога кон него се приоѓа изолирано.

Следат примери на вежби за избор и комбинирање на зборови.

### ***1. Збор на денот***

Целта на активноста е збогатување на активниот вокабулар на учениците преку развој на вештини за толкување и комбинирањето на зборовите.

Постапка: наставникот го истакнува зборот на денот на видно место во училницата. Задача на учениците е да се трудат да го употребуваат посочениот збор во усното и / или во писменото изразување во текот на тој ден. Во претходен договор со учениците, се осмислува постапката за евидентирање на фреквенцијата и правилната примена на зборот во различни контексти. Избраниот збор може да биде функционален поим од некој наставен предмет, да опишува човечка особина, да ја означува темата на којашто ќе се работи тој работен ден, да има воспитна димензија и сл.

### ***2. Општуваме...***

Актуализацијата на функцијата и значењето на придавките во јазичното општење е предизвик со кој често се соочуваат наставниците во одделенската настава, особено кога инсистираат тие да станат дел од писмените состави на учениците. Оваа препрека може да се надмине со тековно практикување на кратки јазични вежби во текот на работниот ден во кои учениците ќе ги користат зборовите за да откријат / воспостават асоцијации во конкретни говорни ситуации.

Примери:

- *асоцијативно откривање на поими*

Наставникот изработува табела со неколку колони. Секоја колона содржи скриени зборови кои опишуваат (укажуваат) на одреден поим. Учениците



ги отвораат полињата и се обидуваат да ги откријат скриените поими. Откако ќе бидат откриени сите поими, се оди кон следното ниво – да се открие главниот поим. Играта може да биде поткрепена со дигитален запис (игра), кој(а) ќе служи како платформа што може тековно да се збогатува со нови записи.

- *мрежа на зборови (мапа на умот)*

На видно место во училницата, на хамер, на помошна табла или на интерактивна табла се поставува централниот поим (придавка). Учениците во текот на денот можат да ја прошируваат мрежата со зборови, цртежи и линии кои на некаков начин се поврзуваат со тој поим. На крајот од денот учениците се навраќаат на мапата, се дискутира за сработеното, а во текот на следните денови графичкиот приказ може да стане поткрепа за усни/писмени вежби.

- *натпревар - кој може да биде...*

Учениците се делат во групи и за точно определено време (2-3 минути) треба да дадат поголем број зборови како одговор на прашањето на наставникот: - *Размислете и кажете што или кој може да се опише со следната придавка: скапоцен, прекрасен, остар, застрашувачки, мрачен, магичен, храбар, железен, мал, огромен....* и обратно: - *Смислете повеќе зборови (придавки) со кои можете да го опишете: цвет, принцеза, бебе, маче, шума, ќебе, бебе, мајка, крал, чудовиште, дрво, планина...*

Наставникот ја води играта така што изговара една придавка и ја пишува на таблата, а потоа во табела ги впишува одговорите на секоја група. Победник е групата со најмногу зборови.

Играта може да продолжи на повисоко ниво – составување реченици / дијалози / текст со зборовите од претходната активност.

### **3. Кој е?**

Во активноста се користи T - табела на особини. Притоа, на левата страна наставникот впишува особини, а учениците именуваат ликови од обработени текстови / лектури кои ги поседуваат тие особини со соодветно аргументирано образложение (постапки на ликот што го потврдуваат одговорот).

<b>Прашање</b>	<b>Одговор</b>
<i>Кој лик е...</i>	<i>Тоа е... бидејќи....</i>
храбар?	Емил, бидејќи заедно со другарите го фатија крадецот и го однесоа во полициската станица.
неразумеен?	Пинокио, бидејќи го напушти својот дом.
забавен?	Пипи Долгиот чорап бидејќи...
мудар?	Итар Пејо, бидејќи постојано наоѓа начини да ги надмудри селаните.
....	...

#### **4. Символична употреба на зборовите**

Реалноста е многузначна симболична форма, чие определување е условено од зборот и од светот (Мојсиева-Гушева, 2016: 76). Усната и писмената комуникација почива врз концепцијата на зборот како симбол, кој своето значење го добива со неговата упатувачка природа во структурите на определен јазичен код. Поради полисемичноста (способноста на лексемите да се реализираат во повеќе семантички значења), зборовите, покрај основното значење, можат да добијат и друго, преносно (символично) значење, со цел да означат друг концепт, друг поим или група поими. Јазичниот процес на симболизација овозможува создавање на информациски зборовни концепти, чиј израз и содржина заемно се претпоставуваат, но немаат однапред одредено значење. (Hjelmslev, 1980:52). Толкувањето на одреден симбол варира во зависност од контекстот во кој тој се појавува. Кога зборот го користиме како симбол тој содржи порака која често не може да се открие на прв поглед, а означува поим, или информација кој(а) се разликува од она што го определува основното значење на зборот.

Квалитетната настава по јазична писменост ја третира симболичката употреба на зборовите како цел, содржина и средство за развој на јазичните компетенции на учениците. Притоа, оспособувањето на учениците да ги препознаваат и правилно да ги протолкуваат (интерпретираат) симболите од прочитан текст оди во прилог на развојот на компетенциите за симболичната употреба на зборовите во други контексти од секојдневниот живот.

Методските постапки што го третираат овој аспект на употребата на зборовите во одделенската настава, главно, произлегуваат од анализата на лирски и епски текстови. Откривањето на симболите претставува чекор во откривањето на причините (разбирање) на темата, главната мисла, мотивот, т.е. пораката на текстот.

На пример, откривањето на зборови со симболично значење во текст во кој како симболи се употребени зборовите мрак, цвет, птица и небо ги следи следните методски чекори:

1. Запознавање со содржината на текстот и воочување на идејно-тематската основа.
2. Работа врз текстот. Учениците подвлекуваат, означуваат или препишуваат зборови чие буквално значење не соодветствува со

темата, но алудира на неа (мрак, птица, сонце, небо, ...).

- Насочен разговор за откривање на симболичките значења на зборовите (мрак = темнина, страв од непознатото, од она што е скриено од нивниот поглед. Тоа може да биде опасност, закана, зло, изолираност (отсеченост) од околината; цвет = убавина, љубов, нежност, младост; птица – небо = непостоење на граници, бескрајна слобода).
- 3. Повторно читање на текстот. (Учениците, на ментално ниво, вршат замена на означените симболи со зборот / зборовите или концептот што го претставуваат).
- 4. Употреба на зборовите (симболите) во нов контекст. (Подобрување на текст, творење стихови, пишување состав и сл.)

### **5. Изрази со кои означуваме редослед на извршување на некое дејство (редослед на настани)**

Една од целите на наставата по Македонски јазик е учениците да се оспособат за воочување на хронологијата на настаните при раскажување на лично доживување или кога се пишува извештај или кога се обработува пократок или поширок текст. Реализацијата на именуваната цел опфаќа две суштински операции: прво, идентификување на податоци што укажуваат на последователноста на активностите, и второ, именување на временските секвенци што го означуваат редоследот на извршување на дејствата. Често пати учениците, при остварувањето на задачи од ваков карактер, се соочуваат со недостаток на зборови кои ќе им помогнат да го означат редоследот на дејствата, да го лоцираат времето или да го утврдат времетраењето на некој настан. Најчесто, лексичките единици со кои се означува времето на случување се прилози (кога, веднаш, вечер, денес, одамна, потоа, утре), сврзници (додека, кога, штом, што-туку, откако, откако, пред да, дури да, дури не), а понекогаш таа улога можат да ја имаат и придавките (минат, моментен, претходен) и глаголите (започнува, довршува).

Наставната програма за предметот Македонски јазик во првите два циклуса на основното образование не предвидува наставна интерпретација на прилозите и сврзниците како видови зборови. Нивното значење се толкува на семантичко рамниште, во рамките на контекстот на нивната употреба, без

именување на зборовната група на која тие ѝ припаѓаат. Она што нè интересира нас е нагласувањето на функцијата на овие зборови и изрази во говорното и во писменото изразување на учениците, кое е значително побогато кога избилува со колоритна употреба на зборовни единици.

Веќе кажавме дека зборовите можат да станат дел од активниот лексички фонд на учениците и на пониските образовни степени доколку, во различни форми (потсетници, рубрики, постери, ленти со зборови и сл.), се вградат во образовната околина на учениците, за тие да можат да ги препознаат и да посегнат по нив секогаш кога имаат потреба од тоа. Во овој случај даваме примери за функционална употреба на зборови и изрази со кои означуваме редослед на извршување на некое дејство (редослед на настани).

Рубрика: Патокази на времето (Кога? / Од кога? / До кога?)

**На почетокот / некогаш...**

одамна  
некогаш  
на почеток  
прво..  
пред да  
пред сè  
порано  
рано  
започнувајќи  
почнувајќи  
најпрво  
во моментот

**Пред...**

неодамна  
порано  
претходно  
во минатото  
вчера, завчера..  
не многу одамна  
пред да..  
сè додека  
минатиот час, ден,  
месец, година..  
лани  
утрото  
вечерта  
квечерината  
сабајле

**Потоа...**

по  
веднаш по  
оттогаш  
следно  
брзо потоа  
набрзо  
тогаш  
кога  
во меѓувреме  
веднаш по  
штотуку  
отсега  
доцна, подоцна  
во еден момент  
не многу потоа  
откако  
по неколку минути, часа, дена..  
по некое време  
за / по кратко време  
второ, трето..  
утре

**Оеднаш...**

наеднаш  
нагло  
во тој момент  
во еден миг  
непосредно  
моментно  
веднаш  
ненадејно

**Сега...**

истовремено  
во овој момент  
моментално  
додека  
постојано  
континуирано  
секогаш  
веднаш  
денес  
до ден денес  
без одложување  
годинава  
оваа недела / месец /  
година  
вечер / вечерва

**Секогаш...**

цело време  
додека  
постојано  
секојдневно  
често  
генерално  
општо  
во повеќе наврати  
вообичаено

**Никогаш**

во ниедно време  
воопшто  
на никој начин  
во никој случај

**На крај**

по долго време  
на крајот  
завршно  
како заклучок  
додека..  
доцна

потоа  
евентуално  
во понатамошниот текст  
последно  
во крајна линија  
најдоцна

Приказ бр. 14. Рубрика: Патокази на времето

Рубриката *патоказ на времето* може да биде солидна поддршка за раскажување или прераскажување, бидејќи во тековниот момент на говорењето или пишувањето му нуди на ученикот повеќе зборовни решенија за секвенцијалното прикажување на настаните. Истата може да биде употребена и во редуциран формат – да опфати групи на зборови што асоцираат на редоследот на случување на дејството или, пак, укажуваат на композицијата на текстот (вовед, разработка, заклучок), како во примерот:

Потсетник за трите делови од мојот текст...

 На почетокот	Еднаш... На почетокот... Некогаш... Еден ден... Сè започна кога...	Едно утро... Ова лето... Секоја недела... За време на ... Неодамна...
 Во релативна (интервал...)	Потоа... Следниот ден... Подоцна... Набрзо... Исто така... Веднаш потоа... Откако...	Во меѓувреме За жал... Додека... По некое време... Долго... Тогаш... Одеднаш...
 На крајот...	На крајот... Сè заврши кога... Заклучив дека... Како заклучок... Последно...	Конечно... Како резултат на... По долго време... Така заврши... Тоа беше крајот на...

Приказ бр. 15. Потсетник за пишување.

Варијанти на рубриката *патоказ на времето*:

1. Картички со зборови и изрази кои можат да се прикажат употребат на хронолошка оска на настани.

2. Игра со поставување / одговор на прашања. (Учениците ги употребуваат картичките за да состават прашања во врска со текстот, и обратно - за да одговараат на поставени прашања.).

3. Варијација на исказ (повисоко ниво). За да се долови прецизноста и да се поттикнуваат учениците на дивергентно размислување кое оди во насока на подобрување на исказот, се поставуваат прашања за кои ќе бидат понудени повеќе точни одговори. Учениците треба да изберат еден одговор и да го об-

разложат својот избор, или самите да генерираат одговор кој не е приложен во листата. (На пример, на прашањето: - *Кога се случи настанот?* во зависност од содржината на текстот, се нудат неколку одговори: *во минатото / во зима / минатата зима / лани*), а се посочува и можност за алтернативен одговор.

4. Изработка и употреба на ѕид на зборови во вид на рубрики (за означување време на случување и редослед на настани).

4. Оформување на помошен материјал за прераскажување, раскажување, опишување и известување.

5. Подобрување на текстот на пишан или писмен состав – за надминување на досадните повторувања за збогатување на исказот.

6. Информациска анализа на текст (пронаоѓање на експлицитни и имплицитни информации во текст, прецизирање на исказ).

пр. 1. - *Пронајди и наведи што сè му се случило на Пинокио откако стигнал во Селото на безделниците?*

пр. 2. *Врз основа на податоците од текстот одреди кога се случил настанот (порано, претходно, во минатото, зимата, лани, вчера...)!*

пр. 3. - *Кога и зошто Пинокио добивал особини на животтно?*

откако \_\_\_\_\_,

пред \_\_\_\_\_

бидејќи \_\_\_\_\_.

*Дидактичка напомена:* Моделот може да се адаптира и за други зборовни групи (прилози за место, за начин, количество и степен и др.)

### 9.3. Графичките прикази – функционални алатки во наставата за јазична писменост

Читањето, сфатено првенствено како процес на примање информации, поттикнува развој на јазична, логичка, графичка, сликовна, музичка и, воопшто, информациска свест која, меѓу другото, подразбира примена на вештини за пронаоѓање на информации во текстуални опкружувања во кои се присутни количествени, просторни, временски и други форми на презентирање на податоците. Оттаму, интерпретацијата на текстови што содржат различни информациски платформи претставува важна алка во инструктивниот процес за функционално јазично описменување на учениците.

Организациските визуелни прегледи (умствени мапи, табели, шеми, графички организатори и сл.) претставуваат олеснувачи на мислењето и помнењето, бидејќи им помагаат на учениците да ги перцепираат информациите во прегледен визуелен контекст на кондензирани пораки, а потоа, со помош на ментални стратегии, да ги систематизираат во логички оформен концепт кој обезбедува применливи и трајни знаења. Кога ученикот ја меморирал информацијата, тоа не значи и дека ја научил. За да стекне применливо знаење, тој треба да ја разбере информацијата, а за да го направи тоа е потребно таа да помине низ процесот на ментална обработка и да се вгради во системот што се надоградува на неговите претходните знаења.

Именуваните графички прикази визуелно го поткрепуваат мислењето, ги насочуваат учениците да се сосредоточат на клучните информации, да создадат ментална слика за нив и полесно да го запомнат она што го слушнале или што го прочитале. Вистинската улога на наставникот не завршува со изборот на текстови за интерпретација. Таа доаѓа до израз при оформувањето на стратегии во кои е вградена квалитетна дидактичка апаратура што промовира различни стилови на прикажување, восприемање, обработување и систематизирање на информациите.

#### 9.3.1. Умствени мапи (мапи на умот)

Умствена мапа претставува графички приказ на информации во кој бележењето на информациите се врши преку разгранета структура која започнува од центарот (клучниот поим), а се разгранува кон надвор, со помош



на линии, слики, бои и текстуални елементи (Buzan, 1999: 48; Nast, 2007: 33; Ковачевиќ; Сегединац, 2007: 193 - 194).

Користењето на умствените мапи е оригинален начин на прикажување на мислите што го почитува природното функционирање на човечкиот ум и индивидуалните стилови на воочување, прикажување и помнење на информациите. Особено е значаен нивниот потенцијал за поткрепување на асоцијативното мислење, бидејќи во умствените мапи *„...сите нотирани идеи се асоцираат и се генерираат од една централна мисла...“* (Nast, 2007: 33). Тоа му помага на умот да оформи една заокружена целина на информации и обрасци на однесување во кои информациите имаат соодветна употребна вредност.

Секоја мисловна мапа е визуелен приказ на патот на мисловните процеси што се одвиваат кај ученикот при неговото соочување со информациите, и му овозможува навраќањето на истите информации да биде поедноставно и да се одвива со помалку пречки. Оваа мемо - техника ги комбинира, речиси, сите средства и постапки што ги користат луѓето за ментално примање, складирање, анализирање, изразување и пристап кон идентификувани информации, а тоа се: *„...зборовите, симболите, броевите, средствата и постапките за логичко мислење (низи, листи, ритам, бои, линеарно мислење, асоцијации, сликовно изразување, визуелизација, просторно поимање, тродимензионалност, целокупност и др...“* (Buzan, 1999: 17-20).

Истражувањата покажуваат дека најчеста форма на бележење на информациите во минатото бил линеарниот образец на забележување (запишување) на информациите, во кој доминира хронолошка и хиерархиска поставеност на податоците, со минимална употреба на симболи, слики, линии бои и сл. Таквиот пристап го одликуваат белешки што се преоптоварени со непотребни детали, визуелна монотонија која го отежнува помнењето, и претставува слаба стимулација на умот за асоцијативно мислење.

Бележењето на информациите со помош на умствени мапи претставува успешен обид да се надминат наведените недостатоци на линеарното запишување на информациите, за кое се смета дека не е целосно компатибилно со природата на умствените процеси.

### **Елементи на умствена мапа**

Основата на секоја умствена мапа е фактот дека и најмалата информација која ја восприема умот може да претставува централна точка од која

(како зраци) се емитуваат голем број на т.н. мемориски / асоцијативни куки кои продолжуваат да емитуваат нови асоцијации. Секоја умствена мапа ја сочинуваат следните елементи:

- централен поим (слика)
- главни гранки
- споредни гранки
- зборови, линии, слики, бои и др.

Централниот поим ја претставува темата на умствената мапа. Тој може да биде претставен со збор, фраза, слика или да биде комбинација од слика и збор, бидејќи човечкиот ум полесно помни слики отколку текст. Пожелно е централниот цреж да содржи најмалку три бои, со цел полесно да создаде илузија на тродимензионалност, а со тоа и полесно да се запомни (Ковачевиќ; Сегединац, 2007: 194; Nast, 2007: 41). Асоцијативните врски во умствената мапа се прикажуваат со помош на *зборови, знаци, слики и бои*. Нивната употреба го засилува визуелното помнење и поттикнување на воспоставување на асоцијативни врски помеѓу поимите.

Главните гранки на умствената мапа произлегуваат од централниот поим и ги означуваат најзначајните информации што се поврзуваат со поимот. Бројот на главни гранки не е ограничен, но се смета дека нивниот идеален број е помеѓу пет и девет (Nast, 2007: 41), а кон секоја од нив се придружува одреден збор, слика или симбол, што се поврзани со линии. Споредните гранки се надоврзуваат на главните и се исцртуваат на истиот начин но, со друг избор на стилот на исцртаната линија. Гранките и подгранките можат да се поврзат со линии, стрелки и нови подгранки кои за изработувачот на умствената мапа имаат определено значење. Нагласувањето на одредени релации се врши со избор на боја, стил и дебелина на линиите.

Многу е важно да се истакне дека при изработката на умствената мапа треба да се пишува (црта) брзо, без запирање, без дополнително размислување или менување на напишаното. На тој начин се остварува целта на оваа наставна техника, а тоа е: да се следи процесот на дивергентното мислење, без можност за пренасочување кон линеарно мислење во кое информациите се прикажуваат во една димензија (најчесто во форма на текст). Сепак, во одредени случаи, при оформувањето на умствената мапа е пожелно да се остави простор за додавање на нови информативни елементи.

## **Примена на умствените мапи во наставата по јазична писменост**

Целта на користење на умствените мапи или, како што уште се нарекуваат „пајакови дијаграми“ во процесот на учење, е искористување на потенцијалите за креативно мислење во процесот на примање, обработка и презентирање на информациите, така што секоја индивидуа ги искористува сопствениот стил на учење, перцепција и организација на информациите.

Од аспект на блумовите таксономски нивоа, слободни сме да кажеме дека при креирањето на умствената мапа ученикот е во позиција да практикува активности од нивоата: помнење, разбирање, примена, анализа, синтеза и евалуација. Имено, бележењето на информациите со помош на умствени мапи претставува сложен процес на селекција, вреднување и избор на клучни зборови и, истовремено, апстрахирање на непотребните детали што се поврзуваат со нив. На тој начин учениците се оспособуваат да сумираат множества на информации и да ги прикажат со помош на еден збор, впрочем, успеваат да го пополнат семантичкото поле на избраниот клучен збор. Притоа, клучниот збор (поимот) ја искажува суштината на поширок информативен материјал и истиот се користи како мемориска кука која го води ученикот кон неговите знаења за искажаниот поим.

Во текот на школското учење, мапирањето може да се практикува при: утврдување на усвоени содржини, во истражувачки активности / проекти, во процесот на подготовка за донесување одлуки; при анализа и сумирање на пообеман материјал; како модел за презентирање на информации и сл. Оваа техника врши визуелно поврзување на старите и на новите знаења со можност за нивно постојано проширување. Тоа не е ограничено од обемот на содржината што се обработува и нема временска рамка. Истовремено, мапирањето го олеснува учењето и ја поттикнува самостојноста на учениците бидејќи истото подразбира индивидуален пристап. Секоја умствена мапа дава оригинален приказ и преглед на наставниот материјал низ кој ученикот се движи лесно, а уште полесно го надополнува стекнатото знаење.

Примената на умствените мапи има широк дијапазон и е целисходна на сите образовни нивоа од самиот почеток на образовниот процес, кога детето оперира со слики и едноставни цртежи, па сè до усвојувањето и практикувањето на развиените форми на функционалната писменост кога тоа,

на свесен и организиран начин ги користи умствените мапи за да организира и да презентира сложен информативен материјал.

### 9.3.2. Графички организатори

Графичките организатори им помагаат на учениците да развиваат стратегии за организација и визуелизација на своите мисли, идеи и концепти во ментална структура што го одредува нивниот личен развоен и образовен идентитет. Тие наоѓаат примена во различни фази од наставниот процес, притоа поттикнувајќи активни методски ситуации во кои учениците се навраќаат на претходните знаења, пронаоѓаат клучни информации, разликуваат факти од мислење, споредуваат информации, интегрираат податоци (откриваат главни мисли) и сл. (Robb, 2003: 29 – 30; Tasaíochta, S.; Leibhéal, D., 2008: 5 - 49).

Со цел да укажеме на нивната прагматичност во наставата по јазична писменост, во продолжение, преку неколку примери, ја презентираме дидактичката вредност на графичките организатори (Tasaíochta, S.; Leibhéal, D., 2008).

#### Пр. 1. Скалест организатор

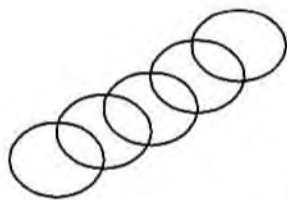
Скалестиот графички организатор е соодветен за активности во кои учениците ги споредуваат и / или ги подредуваат информациите; ја утврдуваат нивната релевантност и употребливост во процесот на донесување заклучоци, одлуки и сл.



Предлог - активности:

- утврдување на клучни и споредни информации од текст (рангирање по даден критериум)
- интерпретација на инструкциски текстови (прикажување на фази или чекори)
- хронолошко бележење на настани
- воочување на композиција на текст
- толкување и интегрирање податоци (донесување заклучоци, откривање на главна мисла, решавање проблеми и др.).

## Пр. 2. Алки



Основната намена на овој графички организатор е воочувањето и изградувањето на врски помеѓу настани, содржини или теми. Може да се применува во сите фази од наставниот процес, и тоа: како подготвителна активност – за да се дијагностицира колкаво е нивото на познавања на учениците во врска со содржината што ќе се обработува со цел наставата да биде прилагодена на предзнаењата на учениците; во процесот на поучување – информациите се презентираат одделно, а учениците треба правилно да ги поврзат; во рефлексија и / или во евалуативните активности – со цел да се утврдат знаењата и да се обезбеди повратна информација за успешноста на реализацијата на целите.

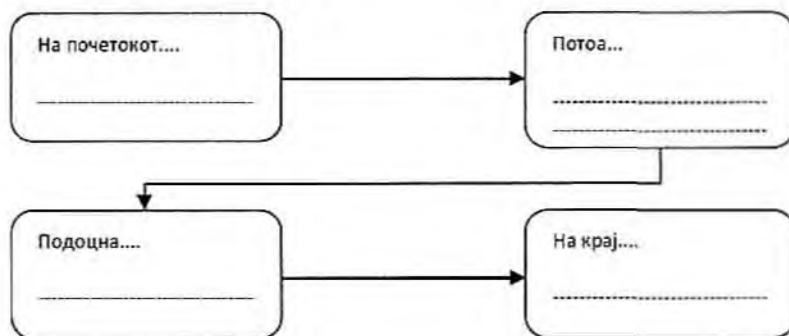
Предлог - активности:

- откривање (воочување) на причинско-последични врски помеѓу настани
- подредување на информации
- анализа на ликови (постапка – последица - особина)
- споредување на ликови
- воспоставување корелација помеѓу текстови
- решавање проблеми и др.

## Пр. 3. Секвенци

Текстовите и активностите кои на различни начини оперираат со информации што се повторуваат или се прикажани со точно утврден редослед, се податливи за интерпретација со секвенцијален графички организатор.

Овие организатори се особено корисни во случаите кога учениците имаат потешкотии да реализираат комплексна активност во која е утврден редоследот на извршување на одредени операции.



Предлог - активности:

- следење / составување инструкции
- временски секвенцијален приказ на настани
- подредување и помнење на секвенцијални информации
- предвидување / утврдување на причинско-последични врски
- алатка за дефинирање на чекорите за решавање проблеми
- потсетник за фазите за пишување текст и др.

#### Пр. 4. Инка



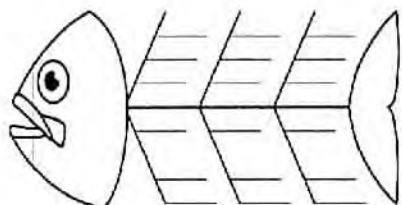
Се користи во активности за синтеза (изведување заклучоци, резимирање идеи и информации, извлекување поука, составување оперативни дефиниции и сл.

Примена: сите расположливи информации во врска со темата се вметнуваат во инката. Потоа се врши нивно поврзување во форма на заклучок, дефиниција или синтеза.

Предлог - активности:

- откривање на значење на збор / формирање на поим
- извлекување на суштински податоци од текст
- донесување заклучок
- пронаоѓање на елементи што недостасуваат во процесот на заклучување
- подготовка за пишување состав на зададена тема
- аргументирано говорење / пишување и сл.

#### Пр. 5. Риба



Се употребува при работа со обемен квантум на информации, што подразбира реализација на проектни активности, решавање проблеми, интерпретација на информативни текстови, анализа на ликови, интерпретација на лектира и сл.

Примена: во делот што е означен со главата на рибата се претставува резултатот (проблемот), а во разгранувањата треба да се лоцираат факторите (причините) што довеле до тоа. Зависно од темата, информациите се групираат во неколку групи (4, 6, 8, ...).

Предлог - активности:

- извлекување податоци од текст
- идентификување на каузални односи
- сумирање на обемна содржина (пр. интерпретација на лектира)
- организирање и структурирање на информации при решавање проблеми и др.

### Пр.6. пита



Наменет е за активности од повисоко когнитивно ниво, бидејќи бара истовремено анализирање и соочување на два спротивни погледи во свеста на ученикот. Помага при совладување на едностраниот начин на толкување на информациите. Им помага на учениците да ги прошират своите размислување и да ги испитаат сите аспекти на одреден проблем / прашање.

Примена: наставникот ја поставува темата, а потоа учениците, самостојно или во групи размислуваат и ги пополнуваат трите полиња. Во случај кога питата се користи за активно читање на текст, учениците ги предвидуваат следните настани при што наведуваат аргументи со кои ја поткрепуваат претпоставката.

Предлог - активности:

- дебати
- анализа на ликови
- предвидување (да / не / можеби)
- формирање личен став
- евалуација на текст по дадени критериуми и др.

Додека графичките организатори ги комбинираат мислите и информациите, табелите претставуваат алатка за категоризација на податоците според различни критериуми. Тие се користат како алтернативен начин на опишување на мислите во нова структурирана форма, која може да содржи поголем или помал број информации организирани во редови и во колони (Gilmartin & Karen Rex, 1999: 10).

Во наставата за јазична писменост табелирањето наоѓа примена во сите наставни подрачја: преглед на изучените букви во наставата за почетно читање

и пишување; јазична анализа на текст; споредување, групирање и класифицирање информации и / или јазични елементи; организирање и следење на писменото изразување и сл.

Ефикасноста на примената на споменатите графички прикази во наставата за јазична писменост е условена од точната проценка на соодветноста на графичкиот приказ со конкретна методска ситуација, т.е. од утврдување компатибилноста на графичкиот приказ со одделни аспекти и фази на процесот на учењето, како на пример:

- методски концепт на работа со податоци: насочено читање – активности за прибирање, споредување и подредување на податоци, организација на идеи, резимирање, донесување заклучоци и сл.
- фаза на наставниот процес: мотивација, вовед во темата, интерпретација на темата, самостојно учење, ревизија на наученото и др.).

#### **9.4. Функционално пишување**

Пишувањето претставува медиум на комуникацијата кој го презентира јазикот со помош на графички симболи и јазични знаци. Тоа е социјална активност којашто претпоставува имплицитен и експлицитен дијалог помеѓу пишувачот и читателот. Набљудувано како процес на оформување на врзан текст, пишувањето подразбира исклучително сложен процес кој од ученикот бара голем когнитивен напор, оформен став кон темата за којашто пишува и развиени вештини за функционално читање. Имено, некои суштински компоненти на читањето (дешифрирањето, развојот на речникот, толкувањето и разбирањето) се неопходни за развојот на пишувањето. Наставникот треба да го има предвид тој сплет на вештини за читање и пишување, и да е упатен дека многу ефективни *техники* за читањето се, исто така, значајни за пишувањето (Клер Н., Холдгрив Р., и др., 2009: 157).

Искусниот наставник, кога станува збор за квалитетот на писменоста, знае дека таа лесно не се стекнува, како и тоа дека истата брзо и лесно не се менува. Тој е свесен за својата улога во постигнувањето напредок во пишувањето кај своите ученици. *Ефективните наставници го објаснуваат и го моделираат пишувањето – воспоставуваат рамнотежа меѓу наставните вештини и примената на тие вештини низ „реално“ вежбање на пишувањето* (Pressley, M. at all. 2007: 157).



Постигнувањето на квалитетна писменост подразбира перманентна квалитетна наставна обука за пишување текстови, која секогаш се проткајува со системни јазични, правописни и стилски вежби.

Постапната и системна *наставна обука* придонесува за развој на *компонентите на писменоста* (содржина, јазик, стил, естетски вредности и правопис) од страна на учениците, кои пишувањето го разбираат и го прифаќаат како креативен процес кој содржи неколку фази.

Пишувањето е тешко, но подучувањето за пишување е уште потешко и бара многу време и посветеност, зашто секоја фаза од овој процес има специфични вештини поврзани со него.

Патот од почетното пишување до компетентен пишувач е долг и строго условен од контекстот во кој се развиваат вештините за пишување, забележување на промените во тие вештини, и од стратегиите и мотивацијата за учење. За наставникот тоа е обврска да создаде поттикнувачка околина за пишување, која е интересна и пријатна, во која тој ги поддржува учениците и тие се поддржуваат меѓусебно.

Пристапите за подучување за пишување се разликуваат според комуникацискиот контекст во којшто се одвива наставата, кој, истовремено е одраз на ставот на наставникот кон процесот на пишување, а се рефлектира врз успешноста на процесот на учење, и влијае врз односот што го негуваат учениците кон пишувањето. Врз основа на посочениот критериум, методските приоди за функционално пишување можат да се поделат во неколку групи:

- Традиционален (презентациски) пристап (најприсутен во нашите училиници) - претставува крут методски образец во кој наставникот само ја поставува темата на пишување и го прима готовиот производ за корекција без каква било интервенција во процесот на пишување. Инструкциите за организацијата и стилските особености на текстот се даваат на претходниот час, или на почетокот на часот што е посветен за пишување. Вежби за оформување на текст ретко, или воопшто не се практикуваат.
- Интерактивен пристап - подразбира подеднаква вклученост на наставникот и на учениците во усвојувањето на компонентите на текстот. Методската рамка најчесто подразбира работа во групи, при што учениците разговараат за темата, а потоа преку интерактивни вежби оформуваат одделни компоненти на текстот.

- Слободен пристап – пристап во кој ученикот слободно твори, без ограничувања и без дадени инструкции. Доколку почувствува потреба, тој соработува со наставникот или со другите ученици.
- Процесен пристап – подразбира долготрајна планирана и организирана обука во која одделно се разработуваат фазите на пишување. Процесниот пристап го третира пишувањето како креативен чин кој бара време и позитивни повратни информации коишто одат во прилог на подобрување на пишувањето (С. Мас Arthur и др., 2013, 73 – 113).

#### 9.4.1. Принципи на komponирање на текст

Принципите за komponирање на текст претставуваат начела кои го одредуваат текот на процесот на пишување. Тие ја оформуваат водечката рамка за воспоставување на идејно-тематско единство (придржување кон водечката мисла која го претставува тежиштето на текстот), обезбедуваат рамномерност во пишувањето (подеднаков пристап кон секоја фаза на пишување и кон секој структурен елемент на текстот), и придонесуваат за јасно, концизно и прецизно изразување, поткрепено со лексичка, синтаксичко-стилска и правописна точност). Принципите за komponирање на текст се:

- а. принцип на планирање
- б. принцип на скицирање
- в. принцип на структурирање и уредување на текстот и
- г. принцип на ревизија (Seow A., 2002).

Во наставата по функционално пишување почитувањето на овие начела го поврзуваме со усвојувањето на *фазите* за пишување на сите нивоа, од најниското - кога учениците се изразуваат со помош на цртежи, до највисокото - самостојното поетско или прозно творештво.

Јасно е дека секоја фаза од процесот на писмено изразување не подразбира однапред утврден методски шаблон и оформен избор на методи, техники и дидактички средства кои ќе гарантираат успешно напишан писмен состав, но практикувањето и истакнувањето на значењето на сите чекори на составување на текст им помага на учениците да ги развиваат своите пишувачки вештини, знаејќи дека пишувањето е комплексна активност која започнува со планирање, а завршува со уредување и објавување.



Приказ бр. 16. Процес на пишување (Seow A., 2002: 315)

## ПРОЦЕС НА ПИШУВАЊЕ



Сл. бр. 12. Процес на пишување. (Capella University, 2008).

<https://www.yumpu.com/en/document/view/11432771/the-writing-process-capella-university>

Фазите на творечкиот акт за создавање на текст немаат секвенцијален редослед, бидејќи креативноста во пишувањето доаѓа до израз кога наместо линеарно пишување, авторот на текстот користи симултана комбинација на повеќе креативни стратегии и техники за оформување на различни делови од текстот. Таквото продуктивно писмено изразување е на врвот од пирамидата на компетенциите за пишување, а претставува резултат на развиената саморегулација на пишувањето што е истовремено, највисоката цел на наставната практика за писмено изразување. Достигнувањето на ова ниво на писменост кај учениците од основното образование е мошне тешко, бидејќи треба да се има предвид дека, иако пишувањето е обратен процес од читањето, тој е далеку посложен од него (Čudina-Obradović, 2014).

Наставата за писмено изразување опфаќа повеќе организирани целини, кои на почетните нивоа (во периодот на одделенската настава) подразбираат

следење на структуриран алгоритам за креирање на текст кој, барем на почетокот, не дозволува отстапки пред слободните варијации на фазите на пишување. Имено, целта на наставата по подрачјето Изразување и творење на ова образовно рамниште е, преку поставување и реализација на конкретни цели за секоја фаза од пишувањето, учениците да се запознаат со карактеристиките на етапите од процесот на создавање текст.

Според Росенберг (Rosenberg, 1989) квалитетот на пишувањето текстови зависи од дијалектичкото единство на: а. техниката за пишување и б. стратегиите за пишување, при што суштествени (примарни) стратегии се: *планирањето* (одредување на тема, публика и цел на пишувањето), *скицирањето* (креирање на нацрт) и *поправката на текстот*. Кон нив се приклучува оспособеноста на ученикот за: развивање на основната мисла преку наведување примери, опишување, класификација, споредба и контраст, анализа, аргументирано пишување, воочување и прикажување на причинско-последични врски и сл.

Во стратегиите на Росенберг се препознаваат четирите принципи за компонирање на текст, кои во примарното образование се обработуваат како фази на пишување. Истите, зависно од гледиштето на авторите, можат да бидат обработувани детално, како што е прикажано на Слика бр. 12., или да бидат подведени на различни класификации:

а. (претпишување, составување верзии, прегледување, уредување и објавување) (Клер и др. 2011: 374) и

б. (планирање (претпишување), скицирање, ревизија и уредување) (Seow A., 2002: 315 – 318) и др.

Во овој дел од трудот ние ќе направиме интегриран преглед на фазите од двете наведени класификации.

#### 1. Планирање (претпишување)

Претпишувањето е фаза во која се спроведуваат наставни активности што имаат за цел во свеста на учениците да се генерираат појдовни идеи во врска со темата на писменото изразување. Поттикнувањето на мисловниот процес и обезбедувањето на базични информации го олеснува соочувањето на учениците со празниот лист и ги охрабрува да пишуваат (Seow A., 2002: 316).

Методските постапки од оваа фаза содржат активности за:

- насочување на вниманието на учениците кон темата
- поттикнување на емоционалната сензитивност

- воочување на потребни информации
- навраќање на претходни искуства и др.

Конкретните подготвителни активности за пишување можат да се реализираат преку: цртање, бура на идеи, насочено набљудување, читање и истражување на темата, одредување клучни поими, прашања-одговори, креирање почеток / крај (врз кои ќе се дооформува текстот), техника за и против и др.

## 2. Скицирање

Во оваа фаза учениците оформуваат почетна нацрт-верзија на текстот така што ги запишуваат почетните идеи во врска со темата, кои подоцна ќе можат да ги променат, да ги допрецизираат, или да ги прошират со додатни податоци. Важно е да се напомене дека во текот на скицирањето нивното внимание е повеќе насочено кон структурата и содржината на текстот – мислата што тече, а помалку кон граматичките и правописните правила (Seow A., 2002: 317, Клер и др. 2011: 374).

За да се овозможи постапност во совладувањето на процесот на пишување во почетните одделенија наставникот, за фазата *скицирање*, може да осмисли секвенцијален методски приод кој обезбедува доволно време за реализација на одделни субметодски постапки кои им помагаат на учениците да ги усвојат одделните фази на пишувањето и да го сфатат значењето, структурата и содржината на секој дел од текстот. Тоа значи примена на активности и наставни техники за одделно усвојување на целта и структурата на трите композициски елементи: вовед – неколку реченици со кои ќе се поттикне и ќе се задржи вниманието на читателот, главен дел – посветен на клучните информации што се поврзуваат со насловот (темата) и завршен дел – заокружување на текстот во форма на заклучок, констатација, прашање и сл.

Во фазата на составување почетна верзија на текстот голем придонес има употребата на визуелните прикази и креативни техники (мапа на темата, графички организатори, организирање на мислите во кластери и др.).

## 3. Ревизија (преглед и подобрување на текстот)

Квалитетно напишаниот текст многу ретко е резултат на првиот обид за неговото оформување. Успешниот состав е последица на повеќе напишани верзии во кои се вградени технички исправки и длабински (суштински) модификации на текстот (прецизирање на изразот преку реорганизација на зборови, реченици и пасуси, примена на синтаксички и граматички правила и сл.).

Во фазата за ревизија учениците поставуваат и реализираат цели за подобрување на содржинските, структурните и техничките параметри на текстот. Притоа, тие спроведуваат паралелни постапки за: а. критичко читање (воочуваат во колкава мерка текстот кореспондира со темата и обезбедува јасен и прецизен приказ на информациите, проценуваат колку понудените аргументи се релевантни за темата, дали текстот поседува соодветна структура, правописна / граматичка точност и др.) и б. изнаоѓање на можности за прочистување и прецизирање на изразот (бришење, менување или додавање зборови и фрази во речениците, реорганизација / разместување на јазичните единици и сл.).

Напорите на учениците да создадат прецизно конципиран текст се методски поткрепени со менторското водство на наставникот, чија задача е да креира микро-активности за разгледување и подобрување на основните параметри на пишаниот текст. Станува збор за постапки за ревизија во форма на разговор, дискусија, кратки интервенции, сугестии, коментари или прашања поврзани со напишаниот текст. Притоа, ревизијата може да ја врши наставникот, или да се спроведе како групна или тандемска работа на учениците. Активноста е поуспешна кога во нејзиното спроведување се вклучени инструменти (чек-листи / наставни листови / протоколи и сл.) со индикатори и критериуми за ревизија на појдовниот текст. Нивната улога е да ги насочат учениците критички да пристапуваат кон пишувањето и да ги согледуваат можностите за тековно подобрување на текстот (Пример бр. 1, 2).

Пример бр. 1. Инструмент за заедничко разгледување на скицата -

Прашање	Одговор / Коментар
Како го оценуваш текстот?	<i>Пр.: Структурата на текстот е во ред - текстот ги има сите делови (вовед, разработка, завршен дел, но речениците не се доволно јасни.</i>
Што е најдобро во овој состав?	<i>Пр.: - Деталното опишување на настанот.</i>
Кој дел е најслаб (треба да се поправи?)	<i>Пр.: - Описот на природата</i>
Која е главната мисла на овој текст?	<i>Пр.: - Пријателството е најголемото богатство! / - Не можам да откријам.</i>
Има ли делови што треба да се прошират? (Кои?)	<i>Пр.: - Убава е опишан изгледот на твојот другар. Обиди се да го опишеш и неговиот карактер.</i>
Каде може да се додадат повеќе детали или примери? / Кои?	<i>Пр.: - Подетално опиши каде се случил настанот!</i>
Има ли прашања на кои не е даден одговор? (доколку има, кои се тие?)	<i>Пр.: - Како се чувствувааш кога се случи тоа?</i>
Кој дел текстот <b>не</b> побудува интерес? / Зошто?	<i>Пр.: - Воведот! Многу е краток и не ме запознава со темата.</i>
Кој дел те збунува?	<i>Пр.: - Не ми е јасно зошто си бил лут?</i>
...	...

Пример бр. 2. ЧЕК-ЛИСТА ЗА РЕВИЗИЈА НА ТЕКСТ (за наставникот)

	Да	Не	Делумно	Коментар
<b>Содржина</b>				
Текстот кореспондира со темата				
Потребно е:				
додавање на податоци				
бришење на податоци				
промена на податоци				
<b>Организација</b>				
композицијата на текстот е во ред				
мислите се добро организирани				
речениците водат кон заклучокот				
постои соодветен премин од еден дел во друг				
редоследот на речениците е во ред				
редоследот на пасусите е во ред				
<b>Израз</b>				
текстот е разбирлив				
текстот е јасен				
текстот е прецизен				
<b>Речник - зборовите во текстот се:</b>				
соодветни				
јасни				
прецизни				

#### 4. Уредување (проверка и поправка)

Компетенцијата за писмено изразување, покрај содржинското и структурното оформување на текстот подразбира и висок степен на граматичка и правописна коректност. За постигнување на подобар квалитет во писменото изразување е многу е важно учениците да станат свесни дека оваа, т.н. јазична точност, обезбедува јасност и прецизност во изразувањето. Тие треба да го увидат прагматичното значење на граматичките и правописните правила во писмената комуникација, во која правилата не се цел, туку се средство за го подобрување на квалитетот на комуникацијата на текстот со читателот.

Во фазата за уредување се применуваат корективни постапки во кои учениците, со или без користење на помошни инструменти (листи за проверка, рубрики, потсетници и сл.), ги пронаоѓаат и ги поправаат граматичките и правописните грешки.

Кон уредувањето на текстот треба да се пристапи откако ученикот е сигурен дека сите измени и дополнувања на содржината се завршени.

#### 5. Објавување

Напишаниот состав добива значење тогаш кога е споделен со читателите

во форма што соодветствува со неговата намена. Во последната фаза од процесот на пишување (објавување) учениците вршат техничко и естетско обликување на текстот (оформуваат пасуси, илустрираат, додаваат фотографии, ги украсуваат маргините, креираат корици и сл.). Во оваа фаза спаѓаат и формите на споделување на текстовите: организирање и изложување на текстовите на нагледно пано / сиден весник, во училишен весник, сместување во дигитално портфолио, поставување на интернет и сл.

Преку објавувањето на текстовите, учениците стануваат свесни за значењето на пишувањето во секојдневното општење на луѓето и креираат однос кон оваа форма на комуникација. Зависно од продуктот од нивната активност (честитка, рекламен материјал, песна, новинарски напис, извештај, или состав на слободна тема) тие, покрај формата и содржината на текстот, ја усвојуваат и неговата намена, со што за нив пишувањето станува општествено функционална активност.

Пример бр. 3. *Постапки и креативни техники за одделни фази од процесот за пишување*

ФАЗА	ТЕХНИКИ
Планирање (претпишување)	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Бура на идеи</i> – Наставникот ја најавува темата, или определува клучен поим, а учениците спонтано искажуваат зборови (идеи) што навираат во нивната свест. Активноста обезбедува опуштена атмосфера, бидејќи учениците не се плашат од погрешни одговори. На почетокот, одговорите на учениците се конкретни - директно произлегуваат од темата, но подоцна, тие добиваат апстрактна форма, со што е обезбеден премин кон повисоките нивоа на мислење.</li> <li>• <i>Групирање</i> – учениците кажуваат зборови што се поврзани со еден поим (даден од страна на наставникот). Притоа, зборовите се поврзуваат со линии и на тој начин се оформуваат подмножества на множеството зборови од главниот поим. Ова е едноставна, но моќна техника бидејќи овозможува создавање на визуелен концепт кој им помага на учениците да го надминат проблемот <i>знам што да кажам, но не знам како...со кои зборови...</i></li> <li>• <i>Брзо пишување</i> – за време од 1-2 минути учениците слободно и брзо запишуваат зборови и фрази во врска со темата. Ограниченоста на времето го стимулира умот на учениците да мисли брзо и прецизно, така што за исклучително кратко време кај учениците се развива максимална концентрација. По оваа вежба може се направи споделување на одговорите, со цел секој ученик да го прошири личниот вокабуларен концепт или да се реализира во индивидуална форма на работа, како личен стимулатор и поткрепа на пишувањето.</li> <li>• <i>Прашања - одговори</i> – секој ученик има право со помош на прашалните зборови (кој, каде, како, кога, што, зошто) да постави прашања во врска со темата, а останатите ученици, со помош на наставникот, се обидуваат да го пронајдат одговорот. Зависно од темата, прашањата се поврзуваат со определен извор на информации (текст, книга, филм, известување од направена посета и сл.) учениците се поттикнуваат да размислуваат за темата, бараат и да презентираат информации што ќе го поткрепат пишувањето на текстот.</li> </ul>



	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Цртање</i> – може да се користи при раскажување по фантазија, опишување или пишување состав на дадена тема, така што учениците се обидуваат преку цртеж да ги искажат своите мисли (да го претстават пејзажот, да го прикажат настанот, ликот и сл.), а потоа истото да го пренесат преку текст.</li> </ul>
<u>Скицирање (пишување верзии)</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• мапа на темата</li> <li>• графички организатори</li> <li>• организирање на мислите (реченици) во кластери</li> </ul>
<u>Ревизија (прегледување)</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• разговор</li> <li>• чек-листи</li> <li>• протоколи</li> </ul>
<u>Уредување</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• листи за проверка, рубрики, потсетници и сл.</li> </ul>
<u>Објавување</u>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• читање на глас</li> <li>• книга на одделението</li> <li>• сиден весник</li> <li>• училишен весник</li> <li>• ученичко портфолио</li> <li>• објавување на веб-страница</li> </ul>

#### 9.4.2. Писмени состави

Пишувањето состави на различни теми е неизоставен дел од наставата по предметот Македонски јазик, но факт е дека учениците многу често се соочуваат со низа недоумици за тоа што претставува квалитетен писмен состав и како тој да се напише. Инструкциите за развивање на вештините за пишување се дел од подрачјето Изразување и творење, чија цел е постапно, преку организиран систем на вежби, систематизирани по нивоа на сложеност, да ги оспособува учениците за пишување на текстови со различна содржина и намена. При воведувањето на учениците во активноста за пишување наставниците, покрај општите напомени: пишувањето да биде јасно, опширно и со свои зборови, укажуваат и на редоследот на излагањето кој се однесува на трите структурни компоненти на текстот (вовед, главен дел и завршен дел), но поретко прибегнуваат кон етапен пристап во кој секој елемент од писмениот состав се обработува одделно, а неговото усвојување придонесува за постапно усвојување на елементите и процесот на креативното пишување.

##### 9.4.2.1. План на писмен состав

Кога станува збор за пишувањето, треба да се има на ум дека учениците целосно ќе се посветат на темата, доколку ја познаваат и доколку таа има значење за нив, а тоа се постигнува преку низа активности за претпишување во кои ќе се надмине апстракцијата на темата и ќе се обезбеди конкретизација на мис-

лите, впечатоците и чувствата за кои треба да се пишува. Во овие активности особено се издвојува создавањето на план за пишување, кој ќе им послужи на учениците како патоказ во кој се идентификувани составните делови на текстот, потребните факти и начините на нивно поврзување во една кохерентна јазична целина.

Изработката на план има за цел на ученикот да му обезбеди инструмент за самоконтрола во пишувањето кој: 1. ќе го води кон создавање на писмен состав што квалитетно ја презентира формулираната тема и 2. ќе превенира низа недоследности при писменото изразување. Имено, недооформениот текст често дава впечаток дека ученикот *се изгубил* во пишувањето: го повторува она што веќе го кажал, има потешкотии во оформувањето на последователност на исказот - се врти во круг, не кажува ништо ново, но по секоја цена го проширува текстот, користи досадни повторувања на зборови и изрази и сл. Ваквите грешки, во најголем број случаи, се последица на непостоење на план за пишување, па ученикот го пишува тоа на што ќе се сети во моментот, не можејќи да оформи композиција и ред на излагање, што резултира со нецелосен, понекогаш хаотичен текст без кохерентна структура.

Планот претставува скица што ја проектира темата и го конкретизира пишувањето. По дефинирањето на темата за пишување отпочнува процес на дивергентно мислење (во свеста на ученикот навираат бројни идеи поврзани со пишувањето). Поентата на квалитетниот план е да се одреди една клучна мисла, врз која ќе се изградува текстот, а која ќе биде разработена во неколку поттеми искажани во пасуси, во кои ќе бидат понудени факти што ќе го поткрепуваат пишувањето. Додека размислува за темата и го оформува планот на писмениот состав, ученикот треба да ги има предвид основите на квалитетниот текст: композицијата, тематско-содржинското единство и богатството на изразот. Јасно е дека планот ги дава основните одредници на пишувањето, а тие треба да се надополнат со знаењата за композицијата на текстот. Притоа, не е доволно учениците теоретски да знаат дека во воведот се дава општ приказ на темата, разработката е централниот дел во кој таа се разработува, а заклучокот треба да содржи кратка информација во форма на извлечена поука, оценка, впечаток и сл. Потребно е да се отиде подлабоко, да се дадат конкретни насоки за пишување и да се работи врз компонирањето на секоја компонента од составот врз претходно изработен јасен и прецизен план за пишување.

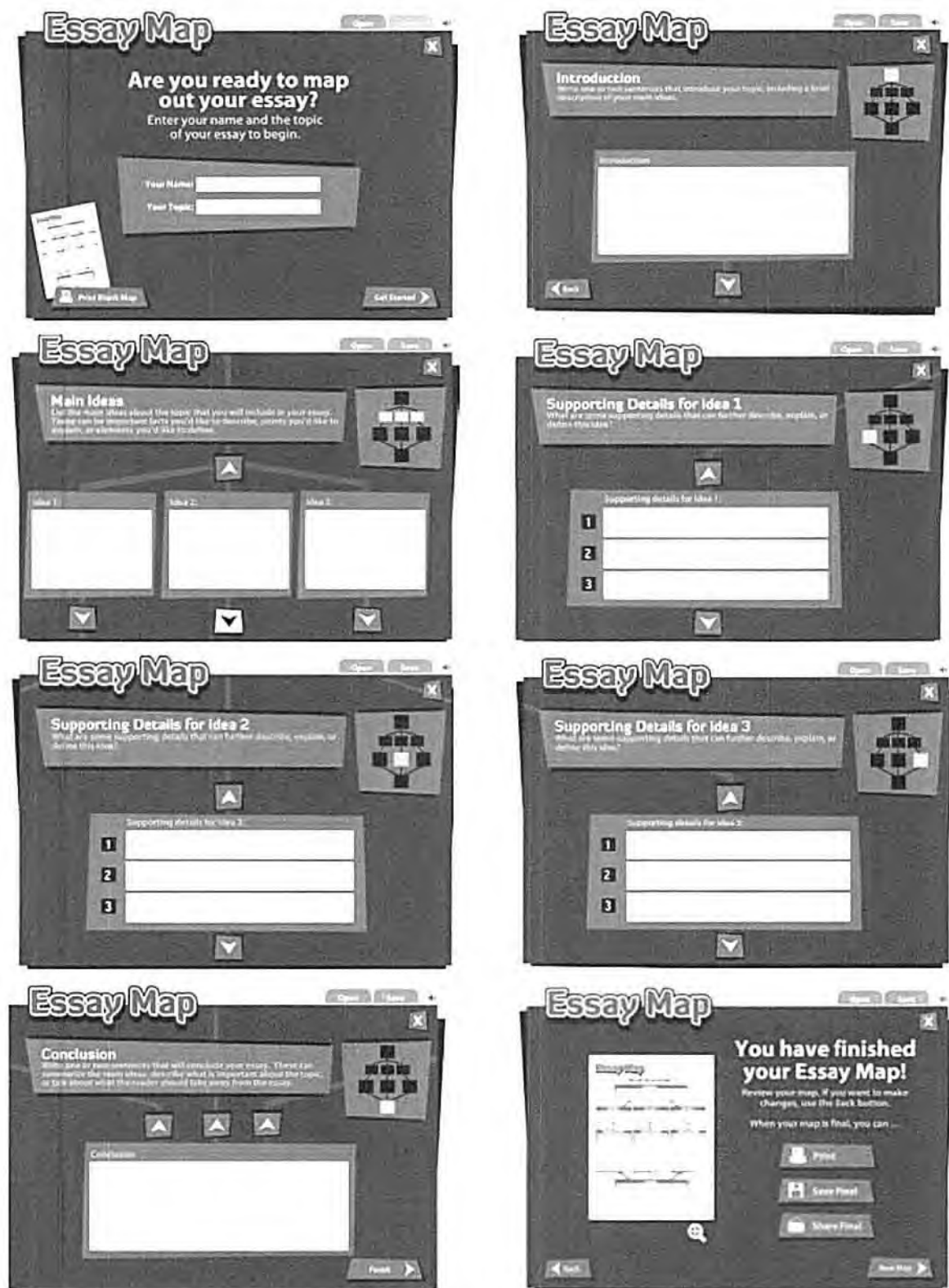
Структурата и содржината на планот за пишување првенствено е определена од изборот на формата на писмено изразување (прераскажување, раскажување, опишување, известување или писмен состав) како и од степенот на писменост што го поседуваат учениците. Составувањето на планот обично е заедничка работа на наставникот и на учениците, така што во почетните одделенија наставникот го истакнува планот, а потоа тој се чита, се анализира се разговара за насловот, за редоследот на пишувањето, за употребата на соодветни зборови и сл., а во повисоките одделенија планот го составуваат учениците со помош на наставникот (Диздаревик, 2003: 297-298). Исто така, активното усвојување на знаењата поврзани со планот на пишувањето може да биде поткрепено со матрици на кои, покрај планот, се поставени детални насоки за пишување со конкретни примери. Со следењето на матрицата учениците го оформуваат пишаниот состав или планот за пишување и, истовремено, интуитивно се запознаваат со основните параметри на пишаниот текст. Матрицата може да ја изработи наставникот во форма на печатен дидактички материјал (наставни листови, графички организатори, картички и сл.), наменски дигитален ресурс, а може да употреби и специјализиран образовен софтвер со полупрограмиран концепт на работа кој постапно го води ученикот низ процесот на пишување, со можност да го отпечати или да го сочува својот план на локалниот компјутер (Пример бр. 4, 5).

При составувањето на планот учениците, размислувајќи за темата, самостојно или со помош на наставникот, ги наведуваат клучните информации што би ги запишале во секој структурен дел, водејќи грижа за улогата и содржината на секој дел од композицијата на текстот. Притоа, планот може да добие форма на инструкции или на потсетник.

По завршувањето на подготвителните активности, ученикот, потпирајќи се врз изработениот план за пишување и сопствениот вокабуларен и творечки капацитет, пристапува кон креативна работа – оформување на врзан текст.

Во повисоките одделенија учениците се оспособуваат за најсложената форма на писмено изразување – писмен состав. Притоа, тие самостојно го креираат планот за пишување, при што до израз доаѓаат и нивните ставови кон темата за којашто пишуваат, изборот на фактите што го поткрепуваат пишувањето, распоредот и редоследот на речениците што го одредуваат стилот и подготвеноста на ученикот за самостојна изработка на писмен состав.

Пример бр. 4. Образовен софтвер



Сл. бр. 13. Шематски приказ на образовен софтвер за преттишување (<http://www.readwritethink.org/files/resources/interactives/essaymap/>)

Пример бр. 5. Матрица – (наставен лист)  
Подготовка за раскажување / раскажување по даден план

Име \_\_\_\_\_

**НАСЛОВ**

ПОДГОТОВКА (ПОТСЕТИ СЕ...)



Кога се случи настанот?

\_\_\_\_\_

Каде се случи настанот?

\_\_\_\_\_

Кој учествуваше?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



Што се случи?

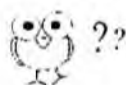
\_\_\_\_\_

Зошто?

\_\_\_\_\_

Како се чувствуваше?

\_\_\_\_\_



Што виде? \_\_\_\_\_



Што слушна? \_\_\_\_\_



Што помириша? \_\_\_\_\_

Што допре? \_\_\_\_\_



Почувствува ли некаков вкус? (кој?) \_\_\_\_\_

Тема / наслов: \_\_\_\_\_

### ВОВЕД - ПОЧЕТОК

(Потруди се да го заинтересираш читателот. Запознај го со времето, местото и учесниците на настанот. За да го збогатиш текстот внеси описи, детали..)



- Кога?, -Каде? / -Кој? / -Што?...

### РАЗРАБОТКА - ГЛАВЕН ДЕЛ

(- Раскажи што се случи! - Наведи ги настаните по редоследот на случување: - Опиши ги случките (проблеми, потешкотии, дилеми и сл. - Кој беше проблемот? / - Како настана?.../ - Откриј ја причината поради која се чувствувавше тажен, среќен, возбуден, исплашен...)



- Што се случи? / Проблем.../ Конфликт.../ - Се прашував? / - Се чувствував... / Потрага по решение....

### ЗАКЛУЧОК - ЗАВРШЕН ДЕЛ

(- Како се реши проблемот? / - Што научи? / - Каква поука можеш да извлечеш? / - Што запомни? / - Како се чувствувавше на крајот? / - Зошто? / - Што му порачуваш на читателот?)



- На крајот... / - Заклучив дека.. / - Се чувствував... бидејќи..../ Отсега...

*Налог: Додека пишуваш користи го потсетникот!*

#### 9.4.2.2. Вежби за изградување на стилот

#### **Зајакнување и ублажување на исказ**

Вежбите за зајакнување и ублажување на исказот се реализираат преку „тесни“ содржини што не го распрснуваат вниманието на ученикот на квантитетот туку, првенствено, кон вредноста на исказот, така што учениците стекнуваат значително повеќе умеања, знаења и практични способности, отколку со рутинска работа на обемни писмени задачи (Петковска, Б., Штерјоска-Митреска А., 2015: 29). Активностите од овој тип најчесто се практикуваат при оформување на пишан или на писмен состав и треба да придонесат текстот да стане појасен и богат со јазични украси, кои имаат за цел да ја збогатат

неговата информативна, емоционално естетска и етичката вредност.

Стилистичкото дооформување претставува напреден чекор во развојот на вештините за креативно пишување. Тоа се однесува на фазата од пишувањето кога учениците треба да воочат дека нивниот израз е едноставен, со конкретни информации, а чиј обем може да биде недоволен за да ја разработи темата или, пак, да го оптоварува текстот со непотребни детали. Стилистичките вежби за подобрување на текстот треба да придонесат учениците да станат свесни за важноста на стилот во писменото и усното изразување, а добриот стил секогаш се потпира врз јасен, економичен и прецизен исказ.

Примери на вежби за зајакнување и ублажување на исказот:

а. реченично стилистичко интервенирање.

б. компаративна анализа на текстови со иста тема

в. анализа на текст – утврдување на квалитетот на исказот и на можностите за лексичка интервенција (празноречие, недоискажаност, потреба од конкретизација на исказот и сл.)

г. работа врз текст (учениците работат на дооформување на сопствениот текст или на текст даден од наставникот)

д. поправка на писмена работа (во повисоките одделенија) и др.

### **Конкретизација на исказ**

Создавањето текст е пресликување на мислите и претставите на пишувачот со зборови. Од конкретизацијата на исказот зависи во колкава мерка мисловната претстава на читателот за прочитаната содржина ќе соодветствува со перцепцијата, идејата и замислата на авторот. Текстот кој изобилува со конкретни и јасни информации им помага на учениците да создадат соодветна визуелизација на ликовите, околината, или да поттикне емоционална состојба која соодветствува со чувствата и намерите на авторот на текстот.

Воочувањето на разликите помеѓу текстови со различна информативна вредност (конкретно vs. воопштено говорење) е првиот чекор во оспособувањето на учениците за писмено опишување на елементи што се наоѓаат во нивното перцептивното поле, но и на апстрактни поими (чувства, желби, состојби и сл.). Најнапред, тие треба да станат свесни за слабостите на воопштеното говорење (сиромашно, штуро, здодевно, апстрактно и нерепрезентативно), а потоа да усвојат вештини за конкретизација на мислите и за нивно организирање во врзан текст.

Во методските постапки за конкретизација на исказот од учениците се очекува да го насочат нивното внимание кон препознавање и именување на детали кои ќе придонесат за поголема експресивност на напишаниот текст. Имено, при активностите за набљудување, кое му претходи на опишувањето, учениците често даваат воопштени одговори, како на пример: - *Тоа што го гледам (не) ми се допаѓа.* / - *На сликата гледам пролет,* и др. Улогата на наставникот е преку поставување на низа поттикнувачки прашања да ги насочи учениците да размислуваат за деталите, а потоа и прецизно да ги искажат во текстот. Во следните примери укажуваме на можни пристапи (прашања) за методска интервенција за конкретизација на исказ на ниво на реченица.

Воопштено говорење	Методска интервенција
Ученикот: - <i>Тоа што го гледам на сликата е прекрасно.</i>	Наставникот: - <i>Не ни е познато што е тоа прекрасно. (Бара од ученикот да го наведе тоа што го доживува како прекрасно / зошто го доживува така?).</i>
- <i>На сликата е прикажана некаква волиебна убавина.</i>	- <i>Очекуваме конкретен одговор на прашањата: - Која е таа „некаква“ убавина? / - Како изгледа? - Опиши ја таа конкретна, видена и доживеана убавина.</i>
- <i>Сликата е прекрасна, така што не може да се опише.</i>	- <i>Навистина ли не може да се опише? - Покажи дека може!</i>
- <i>Сликата е толку убава, ме восхитува!</i>	- <i>На читателот треба да му се претстави нешто од таа убавина што восхитува! (- Наброј, опиши, додади детали...)</i>
...	...

Важно е да се истакне дека квалитетот во конкретното изразување не е правопрпорционален со квантитетот на употребени зборови. Имено, сосема е доволно ако учениците наведат по неколку подобни, соодветни поединости за конкретизирање на сликата, впечатокот или забележувањето. Ако станува збор за вежба во писмена форма, тогаш се тежнее кон *стегната, но богата конкретизација*, а за тоа се доволни 2-3 реченици. Треба да се има предвид дека претераната конкретизација може да стане развлечена и досадна, па и понесоодветна од воопштеноста. (Петковска, Б., Штерјоска-Митреска А., 2015).

### Стегање и проширување на текст

Јасното и *концизното* изразување при пишувањето претставува исклучително комплексна активност која е директно поврзана со највисоките нивоа на критичко мислење: *длабинска анализа* на содржината заснована на прецизност и забележување детали, *контекстуализација* (гледање на големата слика) и евалуација на содржината која резултира со синтеза (оформување на нова контекстуална содржина).



Пример за стилистичка вежба за стегање и проширување на текст е стилистичкиот квадрат (Николић, 2006: 814), кој овозможува увид за односот помеѓу големината и вредноста на исказот

Стилистичкиот квадрат претставува графички приказ кој се користи при реализација на говорни и писмени вежби за модификација / варијација на исказот, т.е. за увид, вреднување и образложување на количествените и информативните вредности на искажаната содржина и употребените јазични знаци (зборовите). Варијациите на тие односи се безбројни, но ние овде ќе се задржиме на четирите типични односи:

### **1. мала содржина во мал текст (АБ)**

Пр.: *Сонцето го осветлува езерото.*

Се однесува на економичност на изразот, која се остварува со реченици што се составени од малку зборови, содржат мал број податоци и пренесуваат мала, но доволна количина на информации. Секој збор има свое вистинско и полно значење, а ниеден од нив не е безначаен и вишок за да се изостави. На тој начин се обезбедува пропорционалност и складност на мали количини, стегната содржина и кратка форма.

### **2. голема содржина во голем текст (ВГ)**

Пр.: *Сонцето, во овој утрински час, го распосла златниот килим по површината на езерската шир.*

Станува збор за поголема прецизност во забележувањето, што резултира со приказ на повеќе значајни поединости, побогато известување и пообемна реченица. Искажаните детали се нови податоци што ја зголемуваат информативната вредност на известувањето.

Податокот дека сонцето го осветлува езерото е збогатен со дополнителни информации: појавата е засведочена, и таа се случила во исклучиво време („во овој утрински час“); глетката е невообичаена и величенствена („распосла златен килим“); сјајот на сонцето е раскошен, чист и посебно привлечен, бидејќи е означен со *златен*; конкретизацијата е многу прецизна: златото не се разлива низ воздухот, туку „по површината, на езерската шир“. Иако реченицата е обемна, секој нејзин дел е презаситен со информација.

### **3. мала содржина во голем текст (АГ)**

Пр.: *Сончевата кружна топка дење од небото го осветлува езерото со својата светлина.*

Иако реченицата е долга, таа не кажува ништо. Многу зборови во неа се залудно кажани. Тие не ја подобруваат информацијата, туку ја попречуваат, ја комплицираат и го отежнуваат разбирањето. Постои одвишност на некои зборови: јасно е дека сонцето има форма на кружна топка; сонцето осветлува само дење и од небото Непотребно е да се повторува дека „тоа осветлува со светлина, “бидејќи поинаку и не може да биде.

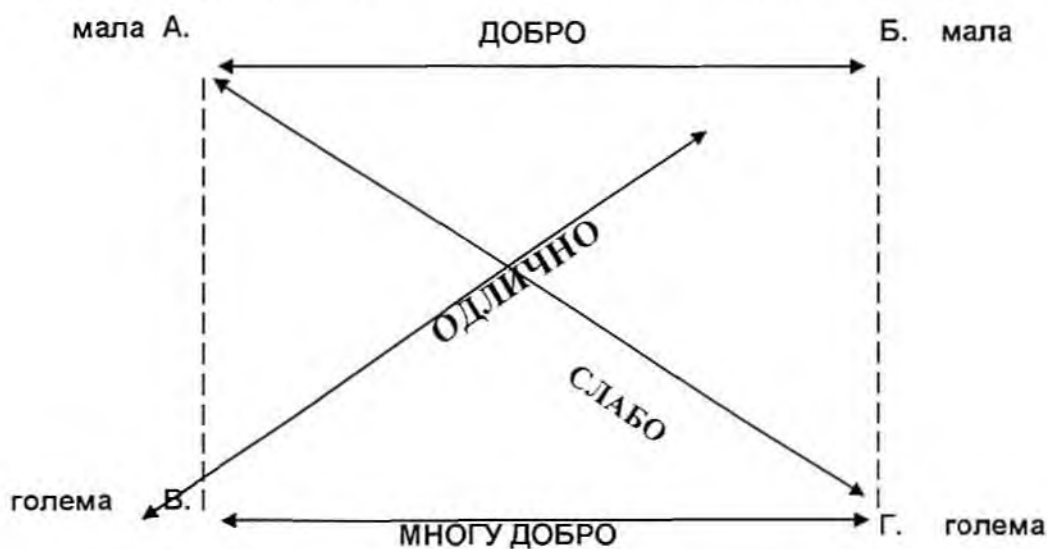
#### 4. голема содржина во мал текст (ВГ)

Пр.: *Се буди езерото позлатено од сонцето.*

Во оваа диспропорција постои идеална комбинација на зборовите, што води кон *стилистичко совршенство*. Се користат малку зборови, но секој тежи од значење со посебна вредност. Речениците се збогатени со нови и значајни информации, оригинални мисли и исклучителни забележувања. Се работи за најсложена форма на стегнато, но богато изразување, која е карактеристична за повисоките нивоа на јазична писменост, што, се достигнуваат со долготрајна работа преку вежби за грижливо избирање и умерен распоред на зборовите, ускладување на речениците и воспоставување на рамнотежа помеѓу јазичните единици чија бројност се намалува, но информативноста на текстот се зголемува.

количина на содржината:

количина на текстот:



Сл. бр. 14. *Стилистички квадрат (Николић, 2006: 814).*

Со цел да се поедностави процесот на разбирање на корелацијата – содржина – информација потребно е да се користат кратки, прегледни и јасни јазични примери кои ги илустрираат прикажаните односи.

Активноста подразбира постапки за забележување, анализа и проценка (критичко вреднување) на речениците и нивно бележење во стилистичкиот квадрат, за што се користат следните критериуми:

- а.** количество на зборовите (обем на исказот)
- б.** количина на содржината (обем и значење на известувањето)
- в.** стилистичка вредност (квалитет) на исказот.

#### 9.4.2.3. Правописни вежби

Оспособувањето на учениците за јазично изразување не е можно без усвојување на правописната норма на македонскиот стандарден јазик. Правописот може успешно да ја одигра својата функција само ако се стави во служба на говорното и писменото изразување, односно ако стане алатка за посигурно владеење и употреба на стандардниот литературен јазик. Воведувањето на содржините од правописот во наставата за јазична писменост се врши постапно и систематично во организиран систем од наменски вежби, во кои е воспоставено функционално единство помеѓу правописните правила и останатите јазични содржини. Во одделенската настава правописните правила се воведуваат постапно, преку конкретни примери и едноставни вежби за примена и стекнување на правописни навики. Притоа, во тежиштето на наставата се разбирањето и примената на правилата во изразувањето на учениците, а не учењето на правилата напамет. Мораме да нагласиме дека на ова образовно ниво објаснувањето на некои правописни правила е невозможно, од причини дека учениците на оваа возраст не се во состојба да ги сфатат, особено кога има разлики меѓу изговорот и пишувањето, ортоепијата и ортографијата. Во ваквите ситуации наставникот се ориентира кон покажување на звучната страна на зборот, а потоа се покажува неговата оптичка слика, која со вежбање треба да премине во навика за правилно пишување. (Петковска, 2008: 99).

Вежбите за усвојување на правописот можат да бидат: *одделни (прости, елементарни, еднонасочни)* – се применуваат при усвојување на едно правописно правило, преку доволен број примери што упатуваат на негово

воочување и *општи (сложени)* – кои третираат пообемни правописни содржини, што се обработувани во релативно подолг временски период. Сложените вежби, најчесто, во форма на диктати (автодиктат, диктат со пресретнување на грешки, диктат со избор и контролен диктат) (Николић: 1992; Петковска, 2008).

Покрај стандардните вежби за усвојување и за вежбање на правописот, во современата настава за јазична писменост се афирмираат и други видови активности кои од ученикот бараат поголем ангажман и поттикнуваат посложени аналитичко-синтетички мисловни процеси. Тука спаѓаат различни проблемски пристапи, јазични игри, квизови, алгоритамски и програмирани софтверски решенија, кои преку поставување и решавање на автентични јазични проблеми ги поттикнуваат учениците да ги осознаат на функциите на правописот. Во овие пристапи до израз треба да дојде креативноста на наставникот да ги искористи детската љубопитност и наклоност кон играта, така што образовната порција, која понекогаш содржи поголем број правописни правила, ученикот ќе ја доживее како пропратен, секундарен елемент на играта.

Во овој контекст, многу полезни можат да бидат современите електронски медиуми кои, меѓу другото, можат да понудат дигитални образовни ресурси за учење и вежбање на правописот. За жал, во нашата земја сè уште нема понуда на дигитални ресурси за усвојување на македонскиот правопис, но како пример ќе спомнеме две веб-апликации за учење на правопис од други јазични подрачја.

1. Вучило (Vučilo – Dolina magičnih reči) е игра за учење и вежбање на правописот на српскиот јазик. Играта содржи повеќе од 2000 примери од областа на српскиот правопис, кои се распоредени по тежински нивоа - можност за напредување при играњето, која ја поттикнува мотивацијата на децата за играње. Дизајнот на играта дозволува постојано навраќање на упатството, именувано како вежба / можност за потсетување на правописните правила и на правилата за играње на играта. Примерите, главно, се однесуваат на коректното пишување на зборовите и на примената на основните интерпункциски знаци во реченицата.

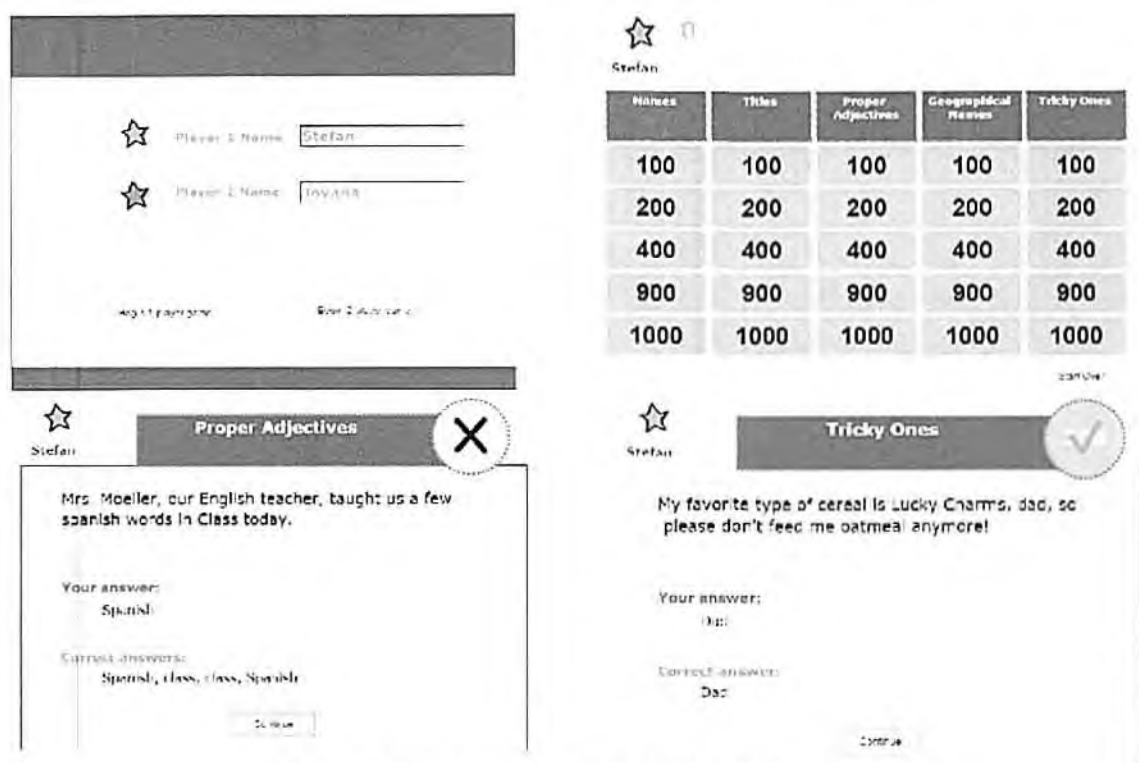


Сл. бр. 15. Софтвер за правопис.

(<https://play.google.com/store/apps/details?id=com.kernellab.vucilo&hl=en>).

## 2. Capitalization Jeopardy - Интерактивен квиз (употреба на голема буква) - англиско говорно подрачје.

Учениците се натпреваруваат во парови, така што откриваат грешки во пишувањето на голема буква во различни реченични ситуации, а потоа во полето за одговор правилно ги запишуваат погрешно напишаните зборови. Вокабуларен ресурс на играта претставува голем број зборови и реченици што се категоризирани во пет области (имиња, наслови, придавки, географски поими и загатки). Во текот на играта учениците постојано добиваат повратна информација за точниот одговор и за освоените поени што, покрај јакнењето на натпреварувачкиот дух, им овозможува тековно да ги потврдуваат или да ги дополнуваат стекнатите знаења од областа на правописот.



Player 1 Name: Stefan

Player 2 Name: [blank]

Names	Titles	Proper Adjectives	Geographical Names	Tricky Ones
100	100	100	100	100
200	200	200	200	200
400	400	400	400	400
900	900	900	900	900
1000	1000	1000	1000	1000

**Proper Adjectives** ❌

Mrs. Moeller, our English teacher, taught us a few spanish words in class today.

Your answer: Spanish

Correct answer: Spanish, class, class, Spanish

**Tricky Ones** ✅

My favorite type of cereal is Lucky Charms. Dad, so please don't feed me oatmeal anymore!

Your answer: Dad

Correct answer: Dad

Сл. бр. 16. Софтвер за совладување на граматиката.

([https://www.eduplace.com/kids/hmw/k\\_5\\_grammar\\_gr2\\_launcher.html?qid=0210](https://www.eduplace.com/kids/hmw/k_5_grammar_gr2_launcher.html?qid=0210))

Она што ги прави атрактивни овие примери е тоа што тие поседуваат висок мотивациски потенцијал, лесно можат да се вклопат во училишниот курикулум и комплетно се бесплатни. Во нив правописот се усвојува во согласност со природата на децата - низ игра која ги вбројува овие софтвери во најефикасните дигитални образовни ресурси.

Во услови на недостаток на специјализирани образовни софтвери наставниците, потпирајќи се врз сопствените информатички компетенции, можат да ги искористат расположливите електронски ресурси и да креираат поедноставни електронски дидактички материјали за вежбање на правописот. На тој начин одделенската „медијатека“ ќе се збогати со наменски изработени интерактивни презентации, квизови, електронски обрасци за креирање на честитки, покани, билети и сл.) во кои учениците, покрај јазичната форма, ќе го усвојуваат и правописот. Овие ресурси се моќно наставно средство во методските модели на автентични ситуации, каде што учениците преку различни улоги (уредувачи на текстови за училишно списание, организатори – креатори на покани за гостите на важен настан и сл.) ја осознаваат функционалната примена на знаењата од областа на правописот.

## 10. УЧЕБНИКОТ - ФАКТОР ЗА ФУНКЦИОНАЛНА ПИСМЕНОСТ

Теоријата на наставата по литература, историски гледано, има долга традиција во негувањето на стремежот за нејзино перманентно осовременување, зашто секогаш ги имала предвид целите и задачите што можат да се постават и остварат преку оваа настава. Имено, литературата, како уметност на зборот, е врвот на јазичната креативност остварена од страна на писателот, говорител на определен јазик. Литературното творештво силно може да влијае врз јазичната писменост. Тоа е особено значајно за наставната образовно-воспитна практика кога ученикот системно се воведува во оваа уметност, во која освен функционалните поими од теоријата на литературата, тој треба да овладее и со функцијата на јазикот (јазично-стилска). Говорната култура, пак, во сите нејзини видови, од секојдневната комуникација до најсложените говорни форми, преку наставата по Мајчин јазик (со сите нејзини подрачја што се во дијалектичко единство) придонесува јазикот и говорот да одиграат огромна улога во социјалното, интелектуално и емоционално формирање на личноста на ученикот. Оваа настава, како и другите предмети и образовно-воспитни области, ако биде креативно организирана и ако се темели на знаењето и вештините треба да ги поттикне учениците и наставниците да преминат од рутинското и вообичаеното кон новото и оригиналното, свежото, творечкото, постојано менливото, автентичното, што се најголем дар што ги дава говорот, што се иманентни на неговата природа. Знаењата од граматиката, мајчиниот јазик, културата на изразувањето, медиумската култура, преку читањето и литературата ја даваат можноста за специфично трансформирање и синтетизирање на севкупните добиени знаења и умеења од страна на ученикот, кој сè повеќе станува субјект кој критички размислува.

За наставата по предметот Мајчин јазик е битно да истакнеме дека во 20-тиот век, по Втората светска војна, повеќе теоретичари дале придонес за современо изведување на оваа настава. Ако за јазикот оттогаш се имале предвид неговата природа и изразност, и наученото да биде целосно применото, тогаш и за наставата по литература се направени промени, со тоа што интерпретацијата на литературните текстови попримила нов квалитет. Од учениците се барал нов квалитет на нивното ангажирање, не само интелектуален, туку и емоционален во проучувањето на етичките и естетските

вредности. Оттука, читанките почнале да претставуваат вистинска антологија на литературни дела. Нивната методско-дидактичка опрема станувала сè подобра.

За одделенската настава, по предметот Мајчин јазик, не само букварот, туку и читанката претставуваат специфични, специјализирани учебници. Како основно дидактичко средство за наставата по подрачјето Литература, тој значително се разликува од преостанатите учебници за другите наставни предмети.

Овој прв учебник по литература е препознатлив по неговата *функција, содржини и концепцијата за него како учебник*.

Истакнуваме дека *функцијата* на читанката е многострана. Преку литературните текстови, зависно од возраста на учениците, се реализираат програмски цели и задачи поврзани не само со светот на литературата, туку и со совладувањето на техниката на читањето (логично и изразно), и со подлабоко и посложено наведување во уметноста на зборот, јазично-стилскиот израз.

Содржината на читанката е разнообрзна и комплексна. Таа како учебник обезбедува содржини за системско оспособување на учениците. Тие постепено се оспособуваат за сфаќање на начинот и средствата со чија помош писателот ја предал сликата на животот во определен литературен текст. Читанката ги содржи сите форми на уметничко-литературниот израз (лирика, епика, драма), потоа ги содржи предвидените функционални поими од литературата за тоа одделение (стих, строфа, рима, басна итн.). Текстовите, од друга страна, ги запознаваат учениците и со историјата, ги учат да ги уважуваат етичките и моралните вредности на ликовите, ја разгоруваат нивната фантазија, ги развиваат способностите за мислење и чувствување, го збогатуваат речникот и ја развиваат способноста за усно и писмено изразување итн.

*Концепцијата* на читанката како учебник е маркира. Имено, таа мора да одговори на следните барања:

- да е усогласена со барањата на на Програмата за образовно-воспитна работа по предметот Мајчин јазик за конкретното одделение
- текстовите да имаат литературно-уметнички квалитети (со определени етички, сознајни, естетски вредности кои можат да ги насочуваат учениците)
- таа да е во склад со психофизичките можности на учениците



- тематската структура и тематско-идејните кругови да обезбедуваат услови за остварување на барањата на современата настава и врз нив да може, по вертикала, да се надградува литературната култура

- да се запазува соодносот помеѓу народната и авторската литература, да бидат застапени сите литературни родови, да се внимава на застапеноста на авторите (домашни и странски), да се застапат научно-популарни текстови, репортажи

- да има квалитетна дидактичко-методска опременост (рубрики со задачи по тежински нивоа за работа врз текст и во врска со текстот), речник на непознати зборови и изрази толкувани во контекст и сл.)

- да е квалитетно технички опремен (со функционални илустрации и други квалитетни уметнички прилози каде е застапен соодносот слика наспроти текст зависно од возраста; корицата да е со најмалку три бои, убаво илустрирана; да има предговор и содржина; учебникот да е предаден со стандардно-јазична форма, т.е. да е лекториран; да има соодветна величина на буквите; да има висок стандард на хартија; учебникот да е квалитетно залепен и вкоричен; цената на учебникот да е прифатлива за стандардот на граѓаните)

- да има практикум за наставникот (Тој ќе му помогне да ја проучи читанката, да ја анализира и да направи квалитетен план за работа, каде на подрачјето Литература ќе му биде обезбедено соодветното место, ќе оствари поврзаност на ова со другите наставни и предметни подрачја при планирањето).

Читанката, во својата дидактичка апаратура може, во рубрики, да послужи во интерес на дијалектички поврзаните со литературата програмски подрачја (Јазик, Изразување и творење), но тоа не значи дека, според барањата за настава по подрачјето Јазик, треба да изостане учебник за тоа подрачје, како што тоа кај нас беше поранешна практика (*Поуки за јазикот, Граматика* и сл.). Методско-дидактичкиот пристап за усвојување на јазични содржини е сосема поинаков, иако литературно-уметничките текстови можат да послужат како појдовен текст (јазична предлошка) за разработка на определена содржина (фонетска, граматичка, лексичко-стилистичка, правописна).

Изнесувајќи ги барањата за читанката, овде и ние сакаме да нагласиме колку е значаен квалитетниот учебник, за кој е познат и признат епитетот дека тој е *национално богатство*.

**ВТОР ДЕЛ**

**МЕТОДОЛОГИЈА  
НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## 1. ЗНАЧЕЊЕ НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Писменоста, сама за себе, не претставува средство што го олеснува животот на поединецот во општеството. Нејзината вредност можеме да ја идентификуваме само тогаш кога таа адекватно се применува во текот на реализацијата на животните цели. Во тој случај зборуваме за применета, (функционална) писменост, што за секој од нас значи потенцијал за остварување на секојдневните лични, професионални и општествени задачи.

Според резултатите од локалните и меѓународните тестирања за функционална писменост, македонските ученици покажуваат многу ниско ниво на функционална писменост, што е многу пониско од меѓународниот просек. Фрапантен е податокот дека и покрај вложените напори, функционалната писменост на младите луѓе во Р. Македонија бележи опаѓање. Имено, последната студија на ТИМСС, во која беа мерени знаењата и способностите од областа на природните науки, покажа дека Р. Македонија се наоѓа на 43 место од 59 учеснички во студијата, а споредено со постигањата на учениците од европските земји нашите ученици покажале најниски постигања. Ако ги погледнеме резултатите од претходните тестирања, во 1999 г. (447), во 2003 г. (435) и во 2011 г. (426) можеме да го воочиме трендот на назадување (Ламева: 2013: 17 - 20). Иако, споменатото тестирање не се однесува директно на јазичната функционална писменост, сметаме дека во голем дел тоа почива врз функционалното читање, односно, декодирање на информацијата што е прикажана на различни начини, како на пример: Интернационално средно ниво: *„...Учениците можат да читаат, толкуваат и да претставуваат податоци презентирани во табели и графикони“*; Интернационално високо ниво: *можат да ги користат информациите од неколку извори за решавање проблеми / можат да анализираат податоци од различни графикони и сл.* (Ламева: 2013: 26).

Ваквата состојба е иницирана од многубројни, меѓусебно испреплетени причини, лоцирани во различни домени (социо – економски карактеристики на семејствата, расположливи дидактички ресурси, училишна клима, методско моделирање на наставниот процес итн.), но во оваа идентификација на причините не смееме да пристапуваме парцијално, без да го проучиме она што и претходело на постоечката состојба на функционална писменост на учениците.

Ниските постигања на сите образовни нивоа, претставуваат поттик да го проучуваме проблемот во неговиот континуитет и да го насочиме вниманието кон идентификување и проучување на проблемите во базата – во првите два циклуса на основното образование, каде што се поставуваат темелите на функционалната јазична писменост, а со тоа и на целокупната функционална писменост на учениците.

Дефинирањето на функционалната писменост, како нужна општествена потреба, ја наметна потребата за расветлување на дидактичките аспекти на стекнувањето на овој вид писменост, бидејќи таа претставува примарно средство со чија помош се остварува подигнувањето на компетитивноста и квалитетот на образованието во една земја. Почитувањето на *принципот за квалитет на образованието и меѓународната споредливост на знаењата*, од Концепцијата за деветгодишно основно образование и воспитание на РМ, меѓу другото, значи и остварување на меѓународно дефинираните цели на функционалната писменост (Концепција за деветгодишно образование, 2007: 72). Истовремено, за системот на образование тоа значи и промена на постојачката дидактичко-методска рамка и нејзино прилагодување кон споменатите барања.

Функционалната писменост во основното образование на учениците во Р. Македонија е изразена во Наставните програми. Нејзините појдовни точки се: прецизно дефинирани функционални цели за сите развојните периоди и цели на наставата за секој наставен предмет.

Покрај барањата за функционалност на знаењата од сите области, мораме да нагласиме дека функционалната писменост, како експлицитно изразена цел, е дефинирана во предметот Македонски јазик, чие средство, но и содржина, претставуваат читањето, разбирањето и креирањето на различни видови текстови. Функционалното јазично описменување на учениците недвосмислено обезбедува стабилна платформа за поддршка на учењето, т.е. за стекнување на функционални знаења од останатите предвидени подрачја на основното образование.

Токму затоа, сметаме дека е потребна подетална елаборација на наставата по функционална јазична писменост, со што ќе добиеме конкретни и релевантни показатели за дидактичко-методскиот контекст на остварувањето на целите од функционалната писменост.

Според нас, ниското ниво на функционална писменост кај учениците, на крајот од основното образование се должи на низа проблеми кои се појавуваат во наставата за јазична писменост во првите два образовни циклуса, а потоа истите се провлекуваат и во третиот циклус, каде што добиваат пошироки димензии.

Општо земено, практиката изобилува со бројни методски модели за функционална писменост, кои, декларативно, поттикнуваат развој на функционалната писменост кај учениците но, за жал, фактите говорат дека истата сè уште не ги дава посакуваните резултати.

Остварувањето на националната цел за функционално описменување на учениците подеднакво е условена од сознанијата за теоретските, нормативните и методски аспекти, што се однесуваат на остварувањето на нејзините цели, а како такви тие го сочинуваат суштинскиот дел на ова научно истражување.

Квалитетната настава за јазична писменост е основната премиса за понатамошен функционален развој на учениците. Таа ќе стане моќно средство кое значително ќе влијае врз подигнување на квалитетот на животот на младите и на образованието во целост тогаш кога ќе го добие вистинскиот третман, и ќе биде вклопена во соодветна дидактичко-методска рамка што соодветствува на стандардите за функционално јазично описменување на учениците на определена возраст.

Главната цел на оваа студија е да се проучи предметот на истражувањето од повеќе аспекти, а врз основа на добиените резултати да се оформи листа на показатели кои ќе претставуваат појдовна основа за преземање на активности во насока на поквалитетна настава по предметот Македонски јазик, во насока на функционално описменување на учениците во првите два развојни периоди на основното образование.

Истражувањето ќе ја скенира состојбата на постоечките методски модели во вториот развоен период на основното образование на начин кој кореспондира со структурата на образовниот процес. Тоа подразбира воочување на местото и на улогата на функционалната писменост во националниот курикулум и во текот на реализацијата на наставата.

За да се обезбеди единство помеѓу теоријата и практиката нужно е воспоставување на корелација помеѓу иницијалното образование на наставниците и потребните компетенции за остварување на позитивни

резултати во делот на јазичното описменување на учениците, а битен е и третманот и развојот на тие компетенции во системот за професионален развој.

Придобивките од наставата за функционална писменост се директно поврзани со стручната литература за овој вид настава, како и со расположливите наставни помагала и со нивната содржинска концепција. Веруваме дека сознанијата за стручната литература што го тангира ова прашање, како и анализата на постоечките учебници во одделенската настава, ќе дадат корисни информации за разработка на повеќе аспекти од предметот на истражувањето.

Новите дефиниции за функционална писменост ја вклучуваат и т.н. *дигитална писменост*, која ја изразува способноста на учениците за пронаоѓање и употреба на информации што се прикажани во дигитална форма. Оттаму, во фокусот на нашето внимание ќе биде и овој аспект од наставата по јазична писменост, со цел да утврдиме во колкава мерка расположливите ИКТ ресурси се користат во наставната практика во функција на развивање на вештини што се дефинирани во концептот *дигитална писменост*.

Истражувањето ќе понуди платформа за конструкција на модел на координативна поврзаност на институциите што се директно или индиректно инволвирани во системот за функционалното јазично описменување на младите генерации. На тој начин ќе се обезбедат услови за изнаоѓање на системско решение на проблемот со ниската функционална писменост на учениците, односно ќе бидат лоцирани повеќе проблеми, за кои ќе се понудат и соодветни решенија.

Согледувањата добиени од истражувањето ги сметаме за своевиден придонес во процесот на воспоставување на единство помеѓу сите релевантни чинители што се одговорни за планирањето и за реализацијата на наставата по функционална писменост.

Добиените сознанија од оваа научна студија ќе ги искористиме за да ги збогатиме теоретските сознанија за стекнувањето на јазичната функционална писменост во првите два развојни периода на основното образование, но и за да посочиме идеи за конструктивна, методски обликувана форма на примена на повеќе јазично-стилски вежби и методски модели во наставната практика за функционалната писменост. Оттаму, значењето на ова истражување подеднакво го лоцираме и во делот на научната теорија и во нејзината апликативна вредност. Практичното значење на резултатите од оваа научна студија го

гледаме во подигнувањето на квалитетот на наставата по јазична писменост. Резултатите од спроведените истражувачки активности ќе бидат искористени во насока на изнаоѓање на решенија за поефикасно користење на теоретските сознанија и на сите дидактичко-материјални ресурси во наставната практика.

Сметаме дека истражувањето може да даде придонес во заложбите за зголемување на квалитетот на образованието:

1. Да се изработи Стратегија за развој на јазичната писменост во Р. Македонија, со сите структурни елементи: визија, стратешки и приоритетни цели, потребни мерки и оперативен план
2. Да се воспостави единство помеѓу компетенциите што треба да ги поседуваат наставниците коишто изведуваат настава во првите два циклуса на основното образование и компетенциите што се стекнуваат во иницијалното образование на наставниците
3. Да се обезбеди континуитет на стекнување и развој на компетенции за функционална наставна практика за јазична писменост во системот за професионален развој на наставниците
4. Да се обезбеди теоретска основа за воспоставување на квалитетна методска апаратура за стекнување и развој на функционална јазична писменост во учебниците за предметот Македонски јазик и во учебните помагала за првите два циклуса од задолжителното основно образование
5. Да се зголеми бројот на содржини од областа на функционалната писменост во стручната литература и во прирачниците за наставници
6. Да се збогати наставата по Мајчин јазик со методски модели со кои се создаваат услови за активно и сознајно учество на учениците во наставата по функционална јазична писменост
7. Да се воспостави корелација помеѓу наставните модели за функционална јазична писменост и системот на оценување на постигањата на учениците од истата област
8. Да се поттикнат позитивни ставови на наставниците за примена на дигитални наставни средства во наставна практика за јазична писменост.

## 2. ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

### 2.1. Предмет на истражувањето

Согледаните состојби во наставата по Македонски јазик, постигањата на учениците на меѓународните и националните тестирања, како и сознанијата од педагогијата, психологијата, лингвистиката и современата методика на наставата по Мајчин јазик нè наведоа да го дефинираме предметот на истражувањето.

Оттаму, предмет на ова истражување е: ***Функционалната писменост како концепција и стратегија на вториот циклус од основното образование во Република Македонија.***

Од дефиницијата на предметот на истражување произлегуваат повеќе прашања, коишто истовремено претставуваат компоненти на предметот на истражување. Во продолжение ги наведуваме:

- Поставеноста и третманот на функционалната писменост во Наставните програми за вториот циклус на основното образование
- Иницијалното образование на наставниците од аспект на нивните компетенции и на професионалниот развој
- Компетенциите на наставниците за реализација на наставна практика за функционална јазична писменост
- Содржинското и методското моделирање на наставата за јазична писменост
- Концептите за оценување на функционалната јазична писменост
- Достапноста и примената на различни видови ресурси во наставата по јазична писменост
- Дидактичката апаратура на учебниците и учебните помагала од дидактичкиот пакет за предметот Македонски јазик за вториот циклус на основното образование
- Ставовите на наставниците за различни аспекти на наставата за функционална јазична писменост.

### 2.2. Основни поими содржани во предметот на истражувањето

Во овој дел правиме краток осврт на основните поими коишто се содржани во предметот на истражувањето, или го потпомагаат неговото проучување.



## **Функционална јазична писменост**

Функционалната писменост подразбира градење на основа за практично надоградување и за понатамошно професионално, специјалистичко насочување во писменоста (Николиќ М., 1999).

Во овој труд за писменоста за читање ја користиме дефиницијата на ПИСА според која таа претставува: *разбирање, користење, оценување (евалуација), размислување и ангажирање со текстови со цел да се постигнат личните цели, да се развијат сопствените знаења и потенцијали и активно да се учествува во општеството* (ОЕСД, 2016а: 11). Функционалното пишување, го разгледуваме низ фазите за неговото усвојување а. запознавање со поедноставни форми на функционалната јазична писменост (пишување на писмо, честитка, молба, извештај и сл.), б. пишување на посложени писмени состави, применувајќи ги сите компоненти на писменоста (содржина, јазик, стил и правопис, правилни реченици и целосен, врзан текст) (Петковска, 2008: 102-111; Николиќ М., 1999).

### **Концепција**

Терминолошката детерминираност на поимот концепција произлегува од латинскиот збор *concipere*, што означува: поимање, сфаќање, разбирање, замисла (Вујаклија, 1999: 450). Во согласност со контекстот на овој труд, терминот концепција се користи за да се искаже одредена визија за функционалната писменост, во која елементите се поставуваат и се организираат во една поголема функционална целина. Семантичкото определување на поимот *концепција* во конкретниов труд ги опфаќа предусловите, целите, активностите и средствата за остварување на ефикасна настава за функционална јазична писменост.

### **Стратегија**

Зборот *стратегија* е еден од најексплоатираните поими во научната периодика, бидејќи, во зависност од целта и намената на неговата употреба може да прими различно контекстуално значење. На пример, под овој поим може да се подразбира пристап кон читањето (стратегија на читање), организација на наставниот процес (стратегија на поучувањето), мерки за подобрување на квалитетот на образованието (стратегија за развој) итн.

Коренот на поимот *стратегија* се наоѓа во грчкиот термин *stratēgia* што означува вештина на војување (Вујаклија, 1999: 850). Со текот на времето,

семантичкото поле на овој поим се дополнува со нови значења и тој добива ново, проширено значење кое изразува систем од долгорочно поставени цели, методи, средства и постапки кои водат кон нивна реализација. Иако, открива иста суштина, современите сфаќања на поимот стратегија во различни речници се искажани на различни начини: (Oxford Dictionaries Online: *стратегија претставува план за акција или политика што е дизајнирана за да оствари поголема или позначајна цел*) / (Merriam Webster online Dictionary: *стратегијата означува план или метод за постигнување на определена цел, обично на подолг период*) / (Business Dictionary.com: *Стратегијата е метод или план што се избира за да се оствари посакуваната цел или да се изнајде решение на одреден проблем*) итн.

Суштинската карактеристика на стратегијата е обезбедување гаранција за функционирање на системот како целина, а не на функционирањето на неговите составни елементи. Елементите на системот имаат супсидијарна улога, што значи дека секој од нив, на различен начин, го потпомага функционирањето на целината.

Веќе истакнавме дека со стратегијата се врши идентификување и планирање на начинот на реализација на долгорочни и суштински цели. Во случаите кога планирањето се однесува на *пократка процедура за постигнување на брзи резултати*, истото се именува како тактика (Dictionary.com: ен. *tactics* = *план, процедура за остварување на посакуваната цел*). Во контекстот на оваа научна студија поимот стратегија се однесува на дефинираните национални цели за функционална писменост, како и на елементите од образовниот систем што ја овозможуваат нивната реализација.

### **Методски модели**

Методските модели се однесуваат на целисходно организирани методски упатства и правила со кои наставникот се упатува на практично изведување на наставата по одделни предмети. Во овој труд станува збор за методски модели кои поттикнуваат развој на функционалната писменост кај учениците во основното училиште (Лешковски И.: 2002, 186).

### **Наставен процес**

Наставниот процес е познат поим во педагошката наука. Со него се именува збир од свесно насочени и координирани активности на наставникот и

на учениците со цел учениците да стекнат определени знаења, да развијат психо-физички способности и да усвојат вештини и навики коишто се дефинирани во развојните цели за определено одделенско ниво.

Во својата комплексна структура, наставниот процес содржи повеќе едноставни процеси, фази и операции. Структурата и функцијата на наставниот процес може да се разгледува на макро ниво (кога предмет на интерес се општите компоненти и одредници на типолошките структури на наставата (усвојување на знаења, повторување, вежбање и оценување) и на микро ниво (кога се конкретизираат сите поединечни ситуации, содржини, цели, задачи и методски постапки). Ова ниво се однесува на артикулацијата на наставниот процес во којашто се врши расчленување и структурирање на наставниот процес во конкретни ситуации на воспитно-образовната работа. Артикулацијата на наставата е директно условена од дидактичко-методската поддршка, во која се опфатени методите, формите и наставните средства.

### ***Циклуси на основно образование***

Со Концепцијата за деветгодишно основно образование во Р. Македонија, основното образование на учениците се одвива низ три образовни циклуси. Структурата на ова образовно ниво ја сочинуваат три развојни периоди, и тоа: *прв развоен период* (I до III одд.); *втор развоен период* (IV до VI одд.) и *трет развоен период* (VII до IX одд.). Трите развојни периоди ги следат карактеристиките на когнитивниот и на соціоемоционалниот развој на децата, при што имплицираат одредени модели на наставна работа, коишто кореспондираат со секое развојно ниво.

Според временската рамка, одделенската настава се реализира како: 1. класична настава (настава којашто е организирана во една смена) или 2. целодневна настава (како систем на организација на наставната работа во кој наставниот процес се одвива преку целиот ден - претпладне и попладне). Целодневната настава претставува дел од проширената програма на училиштето што, како и продолжениот престој, има за цел згрижување на учениците според потребите на семејството. Во овој дел од наставата учениците пишуваат домашни задачи или реализираат други училишни активности.

### 2.3. Цел и задачи на истражувањето

Определувањето на целта и на задачите на ова истражување се засновани врз квалитативните сознанија коишто можат да се очекуваат од неговата реализација. Според нашето мислење истражувањето ќе овозможи воспоставување на стратешки и концепциски пристап во зголемувањето на квалитетот на наставата по функционална писменост. Оттука, целта на нашето истражување е: *да се испита постоечката концепција за функционалната јазична писменост во теоретскиот методско-дидактички концепт и во наставната практика во основното образование.*

Во функција на успешно реализирање на поставената цел на истражувањето поставивме повеќе задачи. Тие се однесуваат на различни аспекти од предметот на истражувањето, но она што е од суштинско значење е дека тие се насочени кон воспоставување на основа за остварување на повисок степен на јазична писменост кај учениците, преку различни методски модели што кореспондираат со меѓународните стандарди за функционална јазична писменост.

#### **Задачите во ова истражување се:**

1. Да се воочи поставеноста и третманот на функционалната јазична писменост во Наставниот план и програми за вториот циклус на основното образование.
2. Да се добијат сознанија за структурната и содржинската концепција на учебниците за предметот Македонски јазик и во учебните помагала за вториот циклус на задолжителното основно образование.
3. Да се согледа третманот и поставеноста на дидактичката апаратура за функционална писменост во учебниците за предметот Македонски јазик за вториот циклус на задолжителното основно образование.
4. Да се испитаат ставовите на одделенските наставници во врска со нивните компетенции за функционално јазично описменување на учениците.
5. Да се испита во колкава мерка знаењата стекнати во иницијалното образование на наставниците овозможуваат непречено спроведување на

настава за функционална писменост во вториот циклус на основното образование.

6. Да се добијат сознанија за познавањето на индикаторите за функционална јазична писменост од страна на наставниците кои реализираат настава во првиот и во вториот циклус на основното образование во РМ.
7. Да се воочат застапеноста и видот на наставните содржини од областа на функционалната јазична писменост што се обработуваат во првите два циклуса на основното образование.
8. Да се добијат сознанија за видот на наставните активности што ги применуваат наставниците во наставата за јазична писменост во првите два циклуса на основното образование.
9. Да се испита оценувањето на функционалната јазична писменост во првите два циклуса на основното образование.
10. Да се испита користењето на ИКТ во функција на јазичното описменување на учениците.

## 2.4. Хипотези на истражувањето

Специфичноста на предметот на ова истражување налага квалитативно-квантитативен пристап, во кој вршиме дефинирање на генерална хипотеза од која што произлегуваат повеќе поединечни хипотези. Одговорите на одредени прашања ќе ги бараме преку квалитативни постапки, а ќе извршиме и квантитативна проверка на поставените хипотези.

Истражувањето е поттикнато од сознанија добиени по пат на следење на наставата по Македонски јазик, разговори со практичари - одделенски наставници, како и од резултатите од повеќе национални и меѓународни оценувања на постигањата на учениците од областа на јазичната писменост, што се резултат на надградени знаења од оние што се стекнуваат во првите два циклуса од основното образование.

**Генерална хипотеза:** *Постоечката концепција на основното образование во Република Македонија не ги нуди потребните предуслови за развој на функционалната јазична писменост кај учениците.*

Проучувањето на предметот на истражувањето е засновано на проверка на неколку тврдењата дадени во повеќе хипотези кои, поради специфичноста на предметот на истражување, ги групиравме во неколку подрачја:

### А. Програмска основа

X1: Наставните програми за предметот Македонски јазик нудат цврста платформа за креирање на ефикасни наставни модели за Функционалната јазична писменост.

X2: Методско-дидактичката апаратура за функционална писменост во учебниците по предметот Македонски јазик во првите два циклуса на основното образование недоволно соодветствува со потребите на наставата за функционална јазична писменост.

- *Супхипотеза 1: Понудата на текстови во учебниците за предметот Македонски јазик не соодветствува со потребите на наставата за функционално читање и пишување.*
- *Супхипотеза 2: Дидактичкиот пакет во учебниците рефлектира ниски нивоа на функционална јазична писменост.*

## **Б. Практика**

Х3: Наставната практика за јазична писменост рефлектира ниски нивоа на функционална писменост / критичко мислење.

Х4: Во наставата по Македонски јазик недоволно се применуваат методски модели за функционална писменост (функционално читање и функционално пишување).

- *Супхипотеза 1:* Во наставата за јазична писменост доминира интерпретацијата на кратки раскази или извадоци од поголеми книжевни дела (се претпоставува дека постои разлика во наставната практика за јазична писменост помеѓу интерпретацијата на кратки раскази и другите методски модели за функционално читање.).
- *Супхипотеза 2:* Постои статистички значајна разлика помеѓу активностите што се реализираат при подготовка за писмено / усно изразување и изборот на временски период за подготовка за писмената задача од страна на наставникот.

Х5: Во наставата за јазична писменост недоволно се искористуваат можностите на ИКТ.

- *Супхипотеза 1:* Се претпоставува дека постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на наставниците во однос на употребата на различни ИКТ алатки во наставата по јазична писменост.

## **В. Компетенции**

Х6: Наставниците сметаат дека поседуваат доволно компетенции за функционално јазично описменување на учениците.

- *Супхипотеза 1:* Се претпоставува дека постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на помладите наставници (под 39 години) во однос на компетенциите за реализација на јазична писменост и постарите наставници (од 40 години нагоре).

Х7: Иницијалното образование на наставниците во доволна мерка ги обезбедува потребните теоретски и практични знаења за реализација на активности за функционална јазична писменост во првите два циклуса на основното образование.

- *Супхипотеза 1:* Наставниците се на мислење дека во текот иницијалното образование доволно се практикуваат методски модели за функционална јазична писменост.

X8: Следењето и оценувањето на постигањата на учениците по предметот Македонски јазик во недоволна мерка кореспондира со функционалните аспекти на писменоста.

- *Супхипотеза 1:* Наставниците имаат неизедначени ставови во однос на нивоата за читање со разбирање.

## **2.5. Варијабли во истражувањето**

Зависни варијабли во ова истражување претставуваат ставовите и мислењата на одделенските наставници во врска со примената на методските модели за функционална јазична писменост во првите два циклуса на основното образование. Овие мислења и ставови се однесуваат на следните аспекти: компетенциите на наставниците за реализација на настава за функционална јазична писменост; знаењата што ги стекуваат наставниците во текот на иницијалното образование; познавањето на индикаторите за јазична писменост; концептот на следење и оценување на функционалната јазична писменост; потребата и употребата на стручната литература во наставата за јазична писменост; професионалниот развој на наставниците; употребата на ИКТ во функција на развој на јазичната писменост и предизвиците што ја отежнуваат реализацијата на функционалните наставни практики. Напоменуваме дека во одредени статистички постапки варијаблите, во однос на факторот на анализа, довиваат различен статус.

Во делот на независните варијабли ги вбројуваме: демографските варијабли: пол, возраст, степен на образование на наставниците, работно искуство и локацијата на училиштето.

## **2.6. Примерок на истражувањето**

Во текот на истражувањето е користен пригоден примерок кој го сочинуваат 123 одделенски наставници и 268 ученици од пет основни училишта во Р. Македонија. Во примерокот се опфатени три централни и две подрачни училишта во коишто наставата се одвива во комбинирани паралелки. Во опсег на примерокот, предмет на опсервација на наставни часови беа по



една паралелка од III, IV и V одделение. Во продолжение даваме краток преглед на структурата на примерокот според категоријата на испитаниците, градовите од каде што се избрани основните училишта, како и бројот на избрани паралелки и опсервирани часови.

### 2.6.1. Социо-демографски карактеристики на анкетираниите наставници

Податоците за социо-демографските особености на истражувачкиот примерок од категоријата наставници се прикажани во следните табели:

**Табела бр. 1.** Структура на одделенските наставници според пол

Пол	f	%
Мажи	12	9.8
Жени	111	90.2
Вкупно:	123	100

**Табела бр. 2.** Структура на одделенските наставници според возраст

Возраст	f	%
21-29	4	3.3
30-39	36	29.3
40-49	54	43.9
50-59	26	21.1
>60	3	2.4
Вкупно:	123	100

**Табела бр. 3.** Степен на образование на одделенските наставници

Степен на образование	f	%
Вишо	14	11.4
Високо	101	82.1
Магистратура	7	5.7
Докторат	1	0.8
Вкупно:	123	100

**Табела бр. 4.** Факултет на кој е оформено иницијалното образование

Иницијално образование	f	%
Филозофски факултет, Институт за педагогија	17	13.8
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ - Скопје	74	60.2
Факултет за учители, Битола	8	6.5
Факултет за образовни науки, Штип	24	19.5
Вкупно:	123	100

**Табела бр. 5.** Работно искуство на одделенските наставници

години на стаж	f	%
<=10	37	30.1
11-20 г.	40	32.5
21-30 г.	29	23.6
> 30 г.	16	13.0
Вкупно:	123	100

**Табела бр. 6.** Локација на училиштето

локација на училиштето	f	%
град	89	72.4
село	34	27.6
Вкупно:	123	100

Според прикажаните податоци на Табела бр. 1. и Табела бр. 2. можеме да констатираме дека најголем дел од анкетираниите наставници се од женски пол (90,2%) и на возраст од 40 до 49 години (43.9%), а наставниците на возраст над 60 години (поради границата за заминување во пензија) се испитаници со

најмала застапеност со 2.4% од истражувачкиот примерок. Истовремено, Табела бр. 2. и Табела бр. 5. покажуваат дека поголемиот дел од истражувачкиот примерок го сочинуваат релативно млади наставници коишто имаат работно искуство помало од 20 години.

Согласно со систематизацијата за основно образование, најголем процент од наставниците (82,1%) имаат оформено високо образование, но сè уште во училиштата работат наставници со вишо образование (11,4%). Во истражувачкиот примерок се нотирани 7 испитаници со титула магистер и еден доктор на науки.

Од податоците што се прикажани во Табела бр. 4. е евидентно дека најголем процент од испитаниците образованието го оформиле на скопскиот Педагошки факултет (60,2%). Од аспект на професионалниот ангажман, најголем дел од анкетираниите наставници (72.4%) работат во училиште кое се наоѓа во градско подрачје, додека преостанатите 27.6% изведуваат настава во рурални средини (Табела бр. 6.).

Карактеристиките на примерокот во однос на училишта, одделенија и број на ученици по одделенија се дадени во Табела бр. 7. и Табела бр. 8.

**Табела бр. 7.** Преглед на примерокот на истражувањето: училишта: одделенија и број на ученици

Училиште	Одделение	Број на ученици
ОУ „Свети. Кирил и Методиј“ - Скопје	III - 1	22
	IV - 1	20
	V - 1	21
ОУ „Јан Амос Коменски“ - Скопје	III - а	26
	IV - а	29
	V - а	28
ОУ „Св. Кирил и Методиј“ – Кочани	III - 2	24
	IV - 2	26
	V - 2	25
ОУ „Дебарца“, Охрид (ПУ Мешеишта)	III	11
	IV	6
	V	7
ОУ „Дебарца“, Охрид (ПУ Оровник)	III	8
	IV	8
	V	7
<b>ВКУПНО:</b>		<b>268</b>

**Табела бр. 8.** Преглед на примерокот на истражувањето: училишта, број на паралелки и број на ученици

Училиште	Одделение	Број на паралелки	Број на ученици
ОУ „Свети. Кирил и Методиј“ - Скопје	III	1	22
	IV	1	20
	V	1	21
ОУ „Јан Амос Коменски“ - Скопје	III	1	26
	IV	1	29
	V	1	28
ОУ „Св. Кирил и Методиј“ – Кочани	III	1	24
	IV	1	26
	V	1	25
ОУ „Дебарца“, Охрид	III	2	19
	IV	2	14
	V	2	14
<b>ВКУПНО:</b>		<b>15</b>	<b>268</b>

**Табела бр. 9.** Број на опсервирани часови по одделенија

Одделение	Број на опсервирани часови
Трето	10
Четврто	12
Петто	14
Комбинирана настава	6
<b>Вкупно:</b>	<b>42</b>

Од вкупно направените 42 опсервации, 36 беа изведени во класична и во целодневна настава, на одделни или на блок - часови, а 6 опсервирања беа во паралелки кои наставата ја изведуваат комбинирано.

При изборот на училиштата што се опфатени со истражувањето беа земени следните критериуми: училиштата се отворени за соработка, за што сведочи нивното учество во бројни проекти од областа на примената на иновации во практиката; наставниците лесно прифаќаат примена на иновативни наставни методи, а просторните и материјално-техничките услови се солидни и овозможуваат спроведување на истражување од ваков карактер; застапени се училишта од градска, приградска и рурална средина.

## 2.7. Карактер на истражувањето

Истражувањето за методските модели на функционалната писменост во првите два циклуса од основното образование има квалитативно-квантитативен карактер. Притоа, истражувачките активности опфатија: а. анкетирање што обезбеди квантитативни и квалитативни податоци за испитуваната појава; б. Опсервации на наставата за јазична писменост; в. анализа на документација.

Со анкетата извршивме испитување на ставовите на наставниците во врска со некои аспекти од предметот на истражувањето, а добивме и информации за начинот на кој наставниците ги толкуваат клучните поими од областа на функционалната писменост. Истражувањето опфати и опсервирање на наставата за јазична писменост во одделенијата, што се избрани во примерокот на истражувањето. При набљудувањето користевме дигитална камера, а снимените материјали беа предмет на квалитативна обработка. На тој начин обезбедивме податоци за видот на наставните активности што ги применуваат наставниците во наставата за јазична писменост во првиот и во вториот циклус на основното образование.

Со цел да добиеме комплетна слика за теоретските и ресурсните основи на наставата за јазична писменост, како и за процесот на планирањето и реализација на наставата, извршивме анализа на релевантната документација, односно ги анализиравме: Официјалните документи (Наставниот план и програми за основно образование); учебниците по предметот Македонски јазик; дневните планирања на наставниците, како и тетратки и портфолија на учениците. Ваквиот пристап обезбеди дополнителен увид во наставната практика по јазична писменост во ретроактивен контекст (преку евидентираните наставни активности) без можност за креирање и импровизирање на „посакувани“ наставни практики.

### 3. ИСТРАЖУВАЧКИ ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ

Со цел да се изврши проверка на поставените хипотези, а во склад со предметот, целта и задачите на истражувањето, сметавме дека е потребно да користиме дескриптивно - аналитички метод.

Со оглед на тоа дека се работи за истражување во кое, покрај квантитативните техники, е вклучено квалитативно истражување со дескриптивен карактер, во фазата за прибирање на податоци ги искористивме следните истражувачки техники:

- *анализа на содржина*
- *анкетирање*
- *набљудување.*

#### а) **Анализа на содржина**

Техниката анализа на содржина ја користевме со цел да добиеме сознанија за третманот и за поставеноста на моделите за функционална јазична писменост во иницијалното образование на наставниците, релевантната литература, како и наставна практика за јазична писменост. За таа цел, предмет на анализа беа: Наставниот план и наставните програми за предметите Македонски јазик и Творештво за III, IV и V одделение.

Следствено со методолошката концепција на истражувањето, еден дел од истражувачките активности опфати анализа на актуелните учебници за предметот Македонски јазик за III, IV и V одд. Политиката на учебникарската дејност во РМ предвидува понуда на повеќе учебници за предметот Македонски јазик, кои Министерството за образование и наука на РМ ги одобрува за употреба во основните училишта во државата, а училиштата, пред почетокот на секоја учебна година, по сопствени критериуми, видувања и потреби, вршат избор на еден од понудените учебници за секое одделение. Со цел да бидат опфатени сите понудени опции, во истражувањето беа анализирани одобрените учебници од трите одделенија што се предвидени во примерокот на истражување (вкупно 7). Збирните податоци за авторството, годината на издавање и издавачот на учебниците се дадени во следната табела:

**Табела бр. 10.** Преглед на одобрени учебници по предметот Македонски јазик за III, IV и V одд. во учебната 2014/2015 г.

Одобрени учебници за предметот Македонски јазик за III, IV и V одделение					
	Наслов	Год. на издавање	Автор(-и)	Издавач	
Одделение	III	Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование	2008	Весна Настовска; Љубица Севдинска	Просветно дело, АД Скопје
		Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование	2008	Мито Спасевски; Лидија Гркова; Билјана Лалчевска-Серафимовска	Просветно дело, АД Скопје
		Читанка по македонски јазик за трето одделение за деветгодишното основно образование	2008	Олга Синадиновска, Венко Андоновски, Македонка Јанчевска	Табернакул
	IV	Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишно основно образование	2009	Љубица Севдинска; Весна Настоска	МОН
		Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишно основно образование	2009	Љиљана Атанасова	МОН
		Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование	2009	Билјана Кртолица, Виолета Митовска, Весна Гавриловска - Аврамовска	МОН
	V	Македонски јазик за петто одделение деветгодишно основно образование	2010	Љубица Севдинска; Весна Настоска	МОН

Со цел да се оствари корелација помеѓу барањата на наставата по функционална писменост и наставната практика, со техниката анализа на содржина беа опфатени и портфолијата на учениците од примерокот на истражувањето, како и тетратките што ги користеле учениците во текот на учебната година кога се спроведе теренското истражување.

Анализата на дневните планирања на наставниците опфати вкупно 771 протоколи за дневно планирање на наставата по предметите Македонски јазик и Творештво, од кои 683 за Македонски јазик и 88 подготовки за предметот Творештво. Во текот на анализата на содржина беа прегледани по две досиеја од секое одделение од истражувачкиот примерок, односно, вкупно 405 изработки од ученици, од кои 181 од трето одделение, 139 од четврто и 115 од петто одделение. Истовремено, дистрибуцијата на анализирани дневни подготовки по одделенија беше следната: 230 за III одд., 278 за IV одд., а за петто одделение беа анализирани 263 дневни подготовки. Од вкупниот примерок, 228 дневни подготовки беа од комбинирана настава, со што

обезбедивме релевантни податоци од сите форми на дневно планирање во одделенската настава.

Во овој дел од истражувањето предмет на анализа беа вкупно 60 ученички тетратки, и тоа по 4 од секое одделение од петте училишта, вклучени во истражувањето.

Анализата на дневните подготовки, ученичките портфолија, тетратките и другите работни материјали е од дескриптивен карактер, а при анализата на содржината користевме соодветни инструменти (чек – листи со фокусни точки на анализа) кои се дадени во прилог.

### **Б) Анкетирање**

За да добиеме подетални податоци кои ќе се надоврзат на податоците што ќе бидат добиени со останатите истражувачки техники, ја применивме техниката *анкетирање*, во која користевме анкетен лист – прашалник за наставници. Добиените податоци ги анализиравме со соодветни статистички постапки со цел да ги идентификувавме потребните податоци за реализација на задачите на истражувањето, и за тестирање на поставените хипотези. Оваа техника ни овозможи: да ги испитаме ставовите на наставниците за одредени прашања; да го воочиме контекстот на стекнувањето и развивањето на компетенциите за реализацијата на наставните цели од јазичната писменост; да препознаеме некои предизвици со кои се соочуваат наставниците во процесот на примената на моделите на функционалната писменост; и да ги утврдиме клучните промени кои би довеле до поефикасно остварување на целите на функционалната писменост.

### **В) Набљудување**

Набљудувањето на наставни практики придонесе кон воспоставување на единство помеѓу теоретскиот дел од истражувањето и наставната практика. За потребите на истражувањето беа набљудувани наставни активности по предметот Македонски јазик на вкупно 42 наставни часа во 12 одделенија од 4 училишта во РМ. Притоа, предмет на набљудување беа наставни активности од класична, од целодневна и од комбинирана настава. При набљудувањето на наставата за јазична писменост користевме дигитална камера, што ни овозможи да создадеме збирка од видео - записи на наставни активности. Добиените снимени материјали ги анализиравме и ги идентификувавме потребните податоци што ни овозможија реализација на задачите на

истражувањето. Исто така, преку оваа техника имавме прилика да ја воочиме образовната клима во наставата за јазична писменост, да препознаеме некои проблеми на кои наидуваат наставниците во процесот на примената на моделите на функционалната писменост во наставата, како и да иницираме одредени промени кои би довеле до поефикасно остварување на целите на функционалната писменост.

#### **4. ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО**

Прибирањето на податоците опфати блок на активности со чија помош беа спроведени:

- обезбедување на пишани изворите што беа предмет на анализа на содржина
- анкетаирање
- набљудување.

Теренското истражување беше спроведено во периодот од 1 април 2015 година до 1 јуни 2015 година. Во тековниот период се извршија набљудувања на часови по Македонски јазик во одделенијата – примероци на набљудување, два пати неделно, во трето, во четврто и во петто одделение.

Истовремено, во соработка со наставниците и со учениците беа обезбедени: ученичките портфолија, тетратките за Мајчин јазик, како и дополнителна документација и дидактички помагала што се релевантни за предметот на истражувањето.

#### **5. ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ**

Обработката на добиените податоци се базираше на видот, целите и на задачите коишто се дефинирани во истражувањето. Водени од овие параметри, како и од типот на добиените податоци, спроведовме обработка на податоците, која опфати постапки за анализа од квалитативен и квантитативен карактер.

За статистичката анализа го користевме програмскиот пакет Spss, во чии рамки беа добиени податоци од областа на дескриптивната статистика, а за утврдување на поврзаност на одредени варијабли и за тестирање на одделни хипотези беа искористени различни статистички тестови (АНОВА, Крускал



валис тест, Спирманов и Кендал тау тест, како и Пирсонов тест на корелација (Кожух, Б., Ангелоска-Лалевска, Н., 2008; Мојаноски, Т.Ц., 2013).

При квалитативната анализа на податоците направивме транскрипција на материјалот, применивме категоризација, компарација и диференцијација на податоците, и индуктивно и декуктивно заклучување (Ангелеска Н., 1998; Кениг Н., 2008).

Истражувањето се базира на претходно развиена стратегија за колекција на податоците, т.е. прибирање на определен тип на податоци, што се релевантни за истражувањето, и информации кои можат да бидат корисни во определувањето на контекстот, а влијаат врз остварувањето на поставената цел на истражување.

**ТРЕТ ДЕЛ**

**ПРИКАЗ И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ  
ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО**

## **1. ПРОГРАМСКА ОСНОВА НА ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ВО ПРВИТЕ ДВА ЦИКЛУСА НА ОСНОВНОТО ОБРАЗОВАНИЕ**

За да одговориме на целта на овој научно-истражувачки проект (да се испита постоечката концепција за функционалната јазична писменост во теоретскиот методско-дидактички концепт и во наставната практика во основното образование), истражувачките активности ги отпочнавме со скенирање на теоретскиот аспект на наставата за јазична писменост, преку анализа на: **а.** официјалните национални документи што ги поставуваат нормативните основи на образовниот процес (Наставниот план и програми за предметот Македонски јазик за III, IV и V одделение) и **б.** дневните подготовки - документите во кои наставниците ги планираат наставните активности.

Анализата ја направивме врз основа на нормираната поврзаност на планирањето на наставата, со намера да ги воочиме поставеноста и третманот на функционалната јазична писменост во различните етапи од планирањето и реализацијата на наставниот процес.

Во овој дел од истражувањето нашето внимание беше насочено кон воочување на поставеноста на јазичната писменост во Наставниот план, како и на препознавање на индикаторите на функционалната писменост во Наставните програми и во дневните планирања на наставниците. Подоцна, добиените податоци од спроведените истражувачки постапки ги надолжувме со сознанијата што ги добивме од применетото набљудување на наставни часови, при што одговорите на истите прашања ги побаравме во практиката.

### **1.1. Наставен план и програми**

Наставниот план и наставните програми за предметот Македонски јазик, како постојна нормативно-содржинска рамка на наставата за јазична писменост, ги исцртуваат националните стратешки рамки на развојот на писменоста. Третманот на јазичната писменост во Наставниот план и дефинирањето на образовните цели во Наставните програми ја отсликуваат националната концепција за развој на функционалната писменост на одреден образовен степен, во нашиот случај тоа се првите циклуси на основното образование. За проверка на првата хипотеза од истражувањето (*Наставните програми за предметот Македонски јазик нудат цврста платформа за креирање на ефикасни наставни модели за функционална јазична*

писменост) ги обработивме и ги интерпретиравме податоците што ги добивме од анализата на националните документи со кои се планира наставата за јазична писменост (Наставниот план и наставните програми за предметите Македонски јазик и Творештво за III, IV и V одделение).

Истражувањето во нормативниот дел опфати неколку активности: најнапред ја утврдивме поставеноста на јазичната писменост во Наставниот план за деветгодишно основно образование, а од спроведената анализа на Наставните програми за предметот Македонски јазик од трето до петто одделение добивме конкретни податоци за статусот на јазичната писменост во наставните цели и содржини за избраните одделенија. За таа цел користевме инструмент за анализа на документација - Чек-листа (прилог бр. 4.).

Добиените согледувања од анализата на содржината на именуваните документи ги презентираме во текстот што следи.

Основите за стекнување и развој на функционалната јазична писменост во одделенската настава се поставени во Наставната програма за предметот Македонски јазик, кој според Наставниот план за основно образование е застапен со 6 часа неделно во трето одделение, а со 5 наставни часа во неделниот распоред за четврто и за петто одделение. На годишно ниво, тоа изнесува вкупно 216 / 180 часа (БРО, 2016). Во IV и во V одделение, покрај предметот Македонски јазик, учениците имаат можност да го изучуваат и изборниот предмет Творештво, при што во едно од неговите програмски подрачја (Говорно творештво) предмет на реализација се цели и содржини од доменот на јазичната писменост. Фреквенцијата на овој предмет, според Наставниот план, е еден час неделно, или вкупно 36 часа во текот на целата учебна година (БРО, 2016; 2007-б).

Прикажаната поставеност на јазичната писменост во Наставниот план, а со тоа и во Наставните програми на именуваните предмети, укажува на највисок степен на присуство на часови од јазичното подрачје во однос на останатите подрачја (предмети) што се изучуваат во почетните циклуси од основното образование. Покрај тоа, фактот дека јазикот претставува наставно средство во наставата по сите предмети, ни дава до знаење дека развојот на јазичната писменост не е ограничен само на предметите во коишто таа претставува и цел и содржина. Јазичната писменост претставува основен дискурс на функционалноста на знаењата од сите научни области, при што таа,

преку терминолошкото и поимното збогатување на вокабуларот на ученикот од различните предметни подрачја, подлежи на перманентно конструктивистичко дооформување.

### *1.1.1. Структура на Наставните програми*

Концептот на Наставните програми за предметот Македонски јазик за III, IV и V одделение содржи седум структурни елементи:

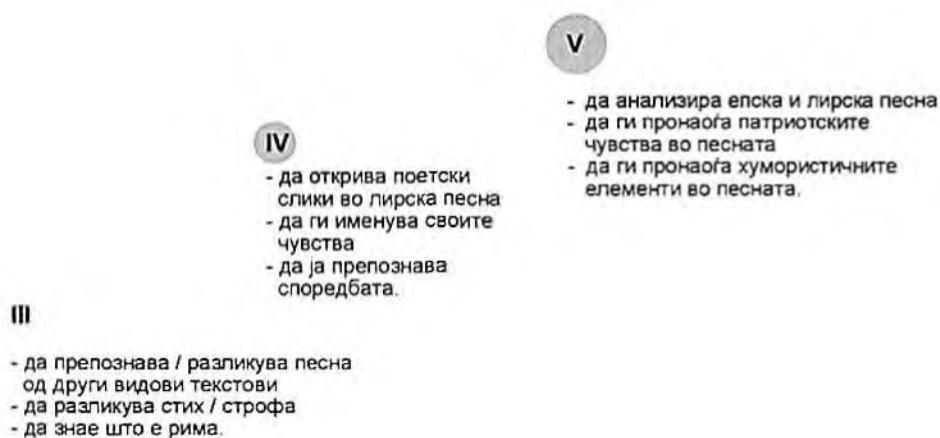
1. Цели на наставата во III, IV и V одделение
2. Конкретни цели по програмски подрачја, кон кои се приклучени содржините, клучните поими, активностите и методите на наставата
3. Дидактички препораки
  - насоки за искористување на можностите за интегрирање на целите и на содржините од повеќе наставни предмети
  - препораки за распоредување на годишниот фонд на наставни часови по програмски подрачја
  - укажувања за користење на современи дидактички средства.
4. Оценување на постигањата на учениците. Рубриката содржи кратки напомени за карактеристиките, целта и методологијата на одделните форми на оценување (дијагностичко, формативно, микросумативно и сумативно)
5. Просторни услови за реализација на Наставната програма
6. Норматив за наставен кадар
7. Административни белешки (податоци за Комисијата што ја изготвила програмата, Решение и датум на нејзиното донесување).

Содржинската структура на Наставната програма покажува дека при изработката на Наставните програми за предметот Македонски јазик е применето т.н. *прогресивно-спирално планирање*, во кое целите и наставните содржини се програмски и временски поврзани, што подразбира дека *реализацијата на целите и усвојувањето на знаењата од одредена тема се потпира врз активните знаења за таа тема што се стекнати во пониските одделенија* (Vežen, 2007: 251 - 252).

Наставните програми содржат одредници за широчината, за длабочината и за редоследот на изучување на содржините од областа на јазикот

и литературата. Широчината е определена со обемот на фактите, поимите и правилата што треба да се усвојат во текот на учебната година; длабочината ја одразува исцрпноста и нивото на разработка на содржината, а редоследот значи постапен развој при усвојувањето на конкретни поими и содржини по хоризонтала и по вертикала. Имено, во програмите за трите одделенија среќаваме исти поими, но нивното усвојување се разликува по широчината и по длабочината на нивната интерпретација.

Како пример за тоа ќе ги посочиме дефинираните цели за интерпретација на песна од трето до петто одделение:



**Графикон бр. 1.** Цели за анализа на песна во III, IV и V одделение (БРО, 2007-б: 8; БРО, 2008-а: 14; БРО, 2008-б: 11).

Во дадениот пример е илустрирана траекторијата на усвојување и проширување на семантичкиот полнеж на поимот, кој од ниво на препознавање (во трето одделение), се надоградува во повисоките одделенија, т.е. продолжува да се развива во широчина и во длабочина преку воведување на нови информации што овозможуваат конструктивистичко надоградување на системот на знаења на учениците во однос на именуваниот поим.

Националното прогресивно-спирално планирање на наставата за јазична писменост во РМ, како единствен репер за утврдување на постигањата на учениците, ги користи националните цели (во трето одделение образовните исходи) без воспоставена рамка на оптимални очекувања. За разлика од овој пристап, во курикулумското планирање, што е карактеристично за развиените

земји, клучна позиција имаат *стандардите*, коишто ги отсликуваат пошироките образовно-воспитни цели и не се изедначуваат со целите на учење. Стандардите ги опишуваат минималните или оптималните постигања (компетенции) што се стекнуваат преку образованието (*систем од знаења, вештини и ставови што ќе им помогнат на учениците во личниот развој и при нивното активно вклучување во професионалните и општествените текови*) (EU High Level Group, 2012: 63-71). Притоа стандардите се тесно поврзани со: а. супстратот (*темите или компонентите на учењето – содржини што се распределуваат по одделенски нивоа или по развојни циклуси*) и 2. *Индикатори* - конкретни, видливи, јасно дефинирани, мерливи знаења, вештини и способности што укажуваат за степенот на постигнатост на поставените стандарди (Bašić, 2007: 117-151). Основна карактеристика на стандардите е тоа што при нивното оформување меѓусебно се поврзуваат две суштински дидактички компоненти: *целите на наставата и критериумите за квалитет*. Ваквата поставеност на националното планирање има за цел да обезбеди инструменти за контрола на квалитетот на образовниот систем, што се констатира преку јасно формулирани стандарди и споредување на резултатите од спроведените мерења на постигањата на учениците со тие стандарди.

Во Република Македонија поставувањето на стандарди е предвидено во *Концепцијата за деветгодишно основно воспитание и образование*, според која тоа *треба да ги оспособи учениците за независно, ефикасно и креативно делување во општествената околина, преку усвојување на основни знаења од областа на јазикот, природата и општеството, на начин што ќе овозможи меѓународно споредливи стандарди на знаењата на крајот од основното училиште* (БРО, 2007-а: 77). Ова тврдење е декларативно, бидејќи стандардизацијата на постигањата на учениците во РМ сè уште претставува незавршен процес. Имено, во РМ стандарди на постигања за одделенска настава нема, а во документот „Стандарди за постигањата на учениците по Македонски јазик од V до VIII одделение на основното образование“, авторите назначиле дека во овој документ е *направен обид за изготвување и стандардизирање на постигањата на учениците во предметната настава од V до VIII одделение на основното образование* ([http://bro.gov.mk/docs\\_standardi\\_osnoyno/makedonski/makedonskiVdoVIII.pdf](http://bro.gov.mk/docs_standardi_osnoyno/makedonski/makedonskiVdoVIII.pdf)).

Во делот на планирање на следењето и оценувањето на постигањата на учениците припаѓаат и *критериумите* за оценување ([http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi\\_za\\_ocenuvanje.pdf](http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_ocenuvanje.pdf)), што се втемелени на Блумовата таксономија и стандардите за оценување (што се на ниво на обид). Имено, критериумите означуваат процентуална застапеност на знаења, вештини и способности од одредено таксономско ниво, коишто опишуваат оценка од 1 до 5 но, истовремено, не нудат дескриптори на постигањата што ќе се вградат во постапката за определување на процентуалноста на постигањата на учениците на секое од наведените нивоа. Оценувањето на постигањата на учениците во Наставните програми за одделенска настава не вклучува стандарди или дескриптори на посакуваното манифестирано однесување на учениците, коишто ќе овозможат увид во училишната ефективност во однос на националните образовни цели.

Наставните програми за одделенска настава во РМ го следат пристапот на системско изоставување на образовните стандарди, што претставува образовна политика ориентирана кон образовниот влез (дефинирање на цели, стандардизација на услови за работа и сл.), но не и стандардизација на очекувани образовни исходи, што треба да бидат критериум за вреднување на резултатите од практиката и коректив на современиот образовен систем. Сметаме дека ваквиот пристап не ја обезбедува потребната корелација помеѓу системот на планирање на основното образование и методологијата за вреднување на ефектите од образовната практика на училишно и на национално ниво.

#### *1.1.2. Цели и содржини на Наставните програми за јазична писменост*

Функционалната јазична писменост во почетните одделенија на основното училиште претставува цел и содржина на предметите Македонски јазик и Творештво.

Спроведените истражувачки постапки во однос на дефинирањето на целите за јазична писменост во наставните програми на именуваните предмети, покажаа повторување на идентични цели и содржини во програмските подрачја од предметот Македонски јазик по вертикала и / или преклопување на цели и содржини од овој предмет со предметот Творештво (Табела бр. 11).

Имено, во Наставните програми за предметот Македонски јазик во III, IV и во V одделение забележавме цели со потполно исти формулации: *„ученикот / ученичката да се оспособува да одговара и да поставува прашања во врска*



со содржината на прочитан текст; ...аргументирано да говори за ликовите и за настаните во текстот..." и сл. Претходно истакнавме дека Националните програми се развојно ориентирани, што подразбира постапно усложнување на целите за читање и пишување по вертикала со цел да се воспостави функционално единство на карактеристиките на спознајниот процес, предзнаењата на учениците и процесот на учење. Примерите што ги издвоивме се показателни, бидејќи целите на коишто се однесуваат се репрезент на развојноста на функционалната јазична писменост којашто, во наведените цели, не може да се препознае. Имено, во рубриката *содржини, методи и активности* авторите, преку понуда на соодветни вежби, ја оправдале претпоставката дека активностите ќе бидат пообемни и посложени во наставата по вертикала. Тоа ни дава за право да бидеме сигурни дека авторите, при дефинирање на овие цели, ја имале предвид нивната развојност, но, тие во формулацијата на целите не укажале на обемот (нивото) на нивното остварување. Доколку Програмите имаат предвидени стандарди на постигања, воопштеното дефинирање не би предизвикало потешкотии во планирањето и изведувањето на наставата, но „изедначувањето“ на националните цели, во отсуство на стандарди, остава можност наставниците, на различни начини да пристапуваат кон дефинирањето на специфичните цели и, притоа, по сопствен избор да одредуваат различни нивоа на сложеност.

Покрај преклопувањето на цели и содржини во рамките на предметот Македонски јазик, во текот на анализата на Наставните програми евидентиравме и примери на комплетно преклопување на цели од предметот Македонски јазик со цели од изборниот предмет Творештво. Добиените податоци ги прикажуваме во Табела бр. 11.

**Табела бр. 11.** Преклопување на цели од предметот Македонски јазик со цели од предметот Творештво.

		Предмет				
		Македонски јазик			Творештво	
одд.		III	IV	V	IV	V
ученикот / ученичката да се оспособува:	- да се поттикнува да учествува во изведување драмски текст со избор на улоги.	- да чита текст по улоги (драмско читање).			- да се оспособува за драмско читање на текст - да се поттикнува да учествува во драматизирање на краток текст.	- да се поттикнува да учествува во драматизирање на краток текст.
	- да се оспособува да опишува предмети, суштества, содржини од слики.				- да се поттикнува да опишува личност, предмет, слика.	
	- да пишува состав за честитка и разгледница.				- да се поттикнува да состави пригоден текст за честитка.	
	- да се оспособува да следи настани во филм и да се оспособува да го раскажува дејството на филмот.				- да се поттикнува да следи со внимание игран филм за деца.	
	.	- самостојно да опишува театарски костими, сцена од гледана претстава, ликови.			- да се поттикнува, при следење на театарска претстава да ја воочува сцената, предметите на сцената, костумите, звуците, музиката.	
		- да прераскажува обработен текст со менување на крајот од текстот (раскажување по даден почеток).				- да се охрабрува да напише (прошири) текст.
				- да составува писмен текст по зададена тема.		- да се поттикнува да напише текст според сопствена замисла; - да се поттикнува сопствените чувства и размислувања да ги преточи во текст.

Споредените податоци говорат дека при креирањето на Програмата за изборниот предмет Творештво не се консултирани Наставните програми за предметот Македонски јазик, коишто во повеќе сегменти третираат исти или слични цели и содржини. Поради оваа причина, во наставата по програмското подрачје *Говорно творештво*, од предметот Творештво, наместо „да се прошируваат знаењата и вештините на учениците за драмската уметност за одбрани прозни и поетски дела од уметничката и народната литература, и да се воведуваат во користењето на специфичниот јазик на уметностите“, (БРО, 2008-а: 155), се предвидуваат цели со чија реализација се врши

повторување / уврдување на знаењата од јазична писменост што учениците ги стекнале на часовите по Македонски јазик во пониските одделенија. Покрај тоа, во Програмата за предметот Творештво се препознават содржини, техники и активности што се специфични за наставата по Македонски јазик, а коишто тука имаат статус на цели. На пример, целта ученикот / ученичката да се поттикнува за групно создавање книга применувајќи ги веќе стекнатите знаења, (БРО, 2008-а: 193), соодветствува со техниката книга на одделението, чија примена најнапред се поврзува со концептот на печатен текст, кој во наставата по Македонски јазик се усвојува во второто одделение. Именуваната техника наоѓа примена и во повисоките одделенија, кога се користи за реализација на посложени цели, но секогаш како средство на наставата, а никогаш како нејзина цел.

Збунувачко е и присуството на одредени цели во предметот Творештво што го соочуваат одделенскиот наставник со барањето да реализира цели од избран предмет, коишто истовремено се однесуваат на стилистички вежби што содржински и структурно припаѓаат во делот на редовната и / или додатната настава по предметот Македонски јазик (пр.: ученикот / ученичката да составува кратки текстови за драматизации; да составува необични прашања; да создаде и осмисли краток стрип и др. (БРО, 2008-а : 193)).

Споменатите преклопувања и општи формулации на целите не се во согласност со принципите на економичност и постапност во планирањето. Истовремено, тие го отежнуваат дефинирањето, развивањето и следењето на суштинските компоненти на писменоста на учениците. Последиците од оваа состојба се чувствуваат на сите нивоа на планирање и реализација на наставата, за што одделно ќе проговориме во понатамошниот текст.

#### 1.1.2.1. Наставна програма за предметот Македонски јазик за III одд.

Наставната програма за предметот Македонски јазик за трето одделение поаѓа од функционалните цели на развојниот период што се операционализирани во конкретни цели на соодветното одделенско ниво, а кон нив се приклучени соодветни наставни содржини и методски предлози. Целите, содржините и методските предлози за реализацијата на наставата оформуваат функционално единство коешто обезбедува примена на знаењата во образовен контекст и,

со соодветно методско насочување од страна на наставникот, во секојдневните активности на учениците.

Читањето и пишувањето на различни видови текстови на ова одделенско ниво, првенствено, подразбира толкување (разбирање) на содржината, а во одредени случаи и усвојување на формата и намената на одделни деловни состави (честитка, покана и разгледница). Во согласност со тоа, во Наставната програма за III одделение е поставена теоретско-дидактичката рамка за читање, интерпретација и пишување на различни видови текстови, во согласност со тежинското ниво што е карактеристично за возрасниот период. Впрочем, во Програмата се забележува интегративен пристап кон дефинирањето на целите и содржините во однос на читањето (разбирањето) на текстот и пишувањето кое, во третото одделение, се реализира преку вежби за писмено изразување што се поврзани со информациите од претходно обработени текстови. Ваквата поставеност е природна, ако се земе предвид природата на сознајниот процес на оваа возраст, која е прв чекор, по ортографската фаза од стекнувањето на примарната писменост, кога учениците се оспособуваат за практикување на одделните форми на усното и писменото изразување (пераскажување, раскажување, опишување и известување).

Кога станува збор за поттикнувањето на активни пристапи на учење, преку примена на методи и креативни техники што го поставуваат ученикот во средиштето на наставниот процес, на начин што обезбедува *активно стекнување на нови знаења, преку интеграција на цели, содржини и активности* (Адамческа, 1996: 11), креаторите на Програмата понудиле предлог-активности во кои можеме да препознаеме активни пристапи, а секогаш е отворена и можноста за нивно збогатување на микро-ниво, кога треба да дојде до израз методската оспособеност на наставниците во дневните планирања на наставата да вградат активни воспитно-образовни практики за јазична писменост.

Користењето на ИКТ во функција на развој на јазичната писменост во наставната програма за именуваното одделение е дефинирано во делот за дидактички препораки за изведување на наставата, каде што се нуди користење на специјализирани софтвери (ТоолКид), интернет и други аудио-визуелни помагала. Во недостиг на нормативно декларирани нивоа на информатичка писменост за секое одделение, ваквата состојба е очекувана, а тежината (обврската

и одговорноста) се префрла на наставниците, коишто треба самите да одредат кога, колку и како треба да ги употребат овие технологии во работата со учениците.

Како насока за реализација на наставата, а истовремено и во функција на поддршка на оценувањето на постигањата на учениците, Програмата содржи рубрика *Очекувани резултати*, што асоцираат на образовни стандарди за трето одделение. Истовремено, за оценување на постигањата на учениците Програмата дава таксативен преглед на дидактичко-методски насоки за следење и оценување на постигањата на учениците: *проверувањето и описното оценување треба да се спроведуваат усно и практично преку презентација, говорни вежби, или сликовно-писмени вежби со подвлекување, заокружување и сл.* (БРО, 2007-б: 14).

#### 1.1.2.2. Наставна програма за предметот Македонски јазик за IV одд.

Со четвртото одделение започнува вториот развоен период (IV - VI одд.), кога се дефинираат развојните цели што се однесуваат на корпусот на знаења и вештини за именуваниот тригодишен циклус од основното образование. Карактеристично за овој развоен период е тоа што, за разлика од претходните одделенија, во кои наставата беше фокусирана на развој на примарната јазична писменост, во вториот циклус вниманието се насочува кон дефинирањето и реализацијата на цели од секундарната (функционална писменост). Станува збор за развој на вештини за *пронаоѓање и употреба на информациите*: а. препознавање и толкување на експлицитни информации, б. директно заклучување, в. Интерпретирање и интегрирање на информациите, 4. евалуација и 5. синтеза, гледана низ призмата на функционалното читање и функционалното пишување.

Во Наставната програма за предметот Македонски јазик за четврто одделение постои интерференција на развојните цели од вториот развоен период со дефинираните цели за истоименото одделение, при што е воспоставено функционално единство на целите, содржините и методската понуда. Овде уште еднаш напоменуваме дека рубриката *Активности и методи* е поттик за наставниците да размислуваат за изнаоѓање на креативни пристапи за успешна реализација на Програмата, бидејќи не постои унифициран пристап кој единствено ќе резултира со успешна реализација на целите на наставата.

Покрај тоа што во четвртото одделение треба да се заокружи усвојувањето на пишувачките вештини, што се предуслов за пишување на писмен состав, (што како експлицитна цел со највисок степен на писменост, се дефинира во петтото одделение), во Наставната програма по Македонски јазик за IV одд. функционалното читање сè уште е во преден план како доминантна активност која му претходи на пишувањето.

Сметаме дека доминацијата на читањето наспроти пишувањето, првенствено произлегува од неговото суштествено значење во најголем број ситуации за учење што резултира со супериорност на целите на читање, наспроти мал број дефинирани цели (вкупно 8 за писмено изразување, од кои две предвидуваат препишување на текст) коишто не обезбедуваат развој на потребните вештини за функционално пишување.

Нашите констатации во врска со применетото пишување се дека недостасуваат цели, содржини и активности за усвојување на компонентите на пишувањето, како и цели што ги обезбедуваат предусловите за квалитетно функционално пишување (од областа на лексиката, синтаксичките аспекти на пишувањето и стилистичкото оформување на текстот).

Функционалното читање е поставено врз аналитичко-синтетичките постапки за анализа на различни видови текстови, кои со умешно методско водство од страна на наставникот обезбедуваат солидна основа за развој на функционални читачки компетенции кај учениците. Иако, изборот на текстови за интерпретација не е прецизиран во Програмата, во наставните содржини може да се препознае интерпретацијата на лирски и епски текстови, во чии рамки е интерпретацијата на уметнички, научно-популарни, драмски текстови и текстови од дневниот и детскиот печат, и информациски текстови од енциклопедии. Во Програмата недостасуваат цели за читање и употреба на графички документи – табели, шеми, графикони и сл.

Во оваа наставна програма се препознаваат активни пристапи во кои ученикот е носител на наставното дејство, што како налог за наставникот е особено апострофирано во делот за интерпретација на лектира, каде што авторите на Програмата ја нагласуваат примената на креативни техники за активно учење. Сметаме дека оваа напомена е позитивна, но истата, наместо да се ограничи на едно подрачје, треба да биде имплицитна цел на наставата во целата нејзина структура. Сепак, треба да се има предвид дека станува збор за предлог-

активности без обврзувачки карактер, коишто наставниците можат да ги видоизменат, да ги дополнат и да ги збогатат со примена на креативни функционални модели за автентично учење.

Целта на наставата по Македонски јазик за IV одделение: *ученикот / ученичката да се оспособува за користење на ИКТ во функција на наставниот предмет* (БРО, 2008-а : 6), во оваа наставна програма не доживува операционализација. Имено, програмата вклучува примена на ИКТ (при набројувањето на наставните средства се спомнува интернетот и образовните софтвери), но во програмскиот дел не се забележуваат индикатори што укажуваат на нивна примена. За нас и за наставниците останува отворена дилемата кои се потребните компетенции што треба да ги поседуваат (стекнат) учениците за да можат да ја користат ИКТ во функција на наставниот предмет?

Аналогно со наставната програма за предметот Македонски јазик за трето одделение, и Програмата, што во овој момент е предмет на интерес, содржи методолошки инструментариум за следење и оценување на постигањата на учениците во кој недостасуваат стандарди и индикатори за оценување на функционалноста на стекнатите знаења од областа на јазичната писменост. Имено, сметаме дека критериумите за оценување ([http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi\\_za\\_orenuvanje.pdf](http://bro.gov.mk/docs/kriteriumi/Kriteriumi_za_orenuvanje.pdf)) не се доволна насока за сумирањето на постигањата на учениците и формирањето на соодветен нумерички показател, бидејќи истите не содржат формулации што ќе послужат како индикатори за определување на степенот на усвоеност на потребните знаења и вештини. Истовремено, формулацијата за сумативното оценување: *од формираните сумативни описни оценки формулирани за секој ученик посебно, раководејќи се од поставените нивоа на постигања во тек на определени временски периоди, наставникот на крајот од учебната година внесува соодветни нумерички оценки* (БРО, 2008-а: 20), не можеме да добиеме информација за тоа кои се нивоата на постигања, како и за манифестираните однесувања на учениците како аргументи што ќе ги употреби наставникот за да ја оформи оценката.

Ваквата поставеност на оценувањето може да доведе до различно толкување на постигањата на учениците и неизедначеност на употреба на критериумите за оценување на национално рамниште, што ќе резултира со разнообразност на содржината и тежината на оценките што означуваат исто ниво на постигања.

### 1.1.2.3. Наставна програма за предметот Македонски јазик за V одд.

Дефинирањето на целите по предметот Македонски јазик за петто одделение е операционализација на развојните цели, при што дел од нив се однесуваат на теоретската основа на јазичната писменост (*запознавање на историјата на македонскиот литературен јазик, стекнување на знаења од подрачјето Јазик, усвојување на функционални поими (за роман, расказ, басна) и сл.*), а дел се со изразена прагматичност (*- да се запознава со функцијата на зборовите и со нивната примена во усната и писмената комуникација; да разликува видови реченици и истите да ги применува во писменото изразување и сл.*) (БРО, 2008-б : 5).

Функционалноста на целите на наставата по Македонски јазик за петто одделение е евидентна, но таа, во најголем број случаи, ги достигнува таксономските нивоа *примена и анализа, односно интерпретација и интеграција на идеи и содржини*. Истовремено, за нивото *евалуација* не забележавме дефинирана цел, а *синтезата* е експлицитна само во две цели: *а. да се оспособува за усно и писмено раскажување без и по даден план и б. да се оспособува да пишува текст на зададени теми* (БРО, 2008-б). Ваквата состојба продолжува и во конкретизацијата на целите во програмските подрачја, така што најголем број од предлог-активностите поттикнуваат пониски нивоа на функционална писменост (*вежби за: откривање на збирни именки, за правилна употреба на глаголското време, за составување реченици со подмет и прирок, за препознавање на сложените реченици и сл.*). Аналитичко-синтетичките постапки, главно се користат при интерпретацијата на текстови, и /или при усвојување на функционални поими (*за расказ, басна, детски роман, тема, идеја*). Во Програмата не забележавме цели / активности за евалуација на содржината и на одредени текстуални елементи.

Релевантноста на податоците ја поврзуваме со фактот дека петтото одделение претставува преодна фаза во која учениците од одделенската настава преминуваат во предметната настава, кога од нив се очекува да практикуваат активности од сите нивоа на функционалната писменост, за што е потребна соодветна подготвеност што се стекнува во претходните години од школувањето.

Помеѓу целите на наставата ја забележавме и целта според која учениците треба да се оспособуваат за *читање со разбирање посложени текстови*,



без, притоа, да се идентификуваат видовите текстови и карактеристиките на таквото читање што би требало да ги препознаеме во конкретни цели и од подрачјето Читање, литература и лектира. Истовремено, во Програмата не препознаваме ниту цели, ниту активности за работа со графички текстови и текстови со информативен карактер.

Во однос на третманот на функционалното читање и функционалното пишување, во Наставната програма за Македонски јазик за петто одделение продолжува нерамномерната конкретизација на цели за функционално читање и функционално пишување. Имено, покрај тоа што во ова одделение учениците за првпат се среќаваат со пишувањето писмен состав, и во оваа Програма не се присутни цели што го третираат процесот на пишување (претпишување, пишување верзии, ревизија, уредување и објавување), ниту на карактеристиките на писмениот состав што, истовремено, се предмет на оценување на неговиот квалитет.

Оваа Наставна програма ги поттикнува активните пристапи за развој на функционалната јазична писменост чиј избор, логично, треба да го направи наставникот. Имено, Програмата предвидува изведување на различни видови вежби, што можат да бидат поткрепени со некои од понудените техники (петоред, скелетен приказ, прозорец и проблемско поставување) (БРО, 2008-б: 11).

Информациско-комуникациската технологија и во оваа Програма има третман на наставно средство (интернет, образовни софтвери) за кое не се нотирани конкретни цели, содржини и активности за примена.

При опишувањето на постапките за следење и оценување на постигањата на учениците во петтото одделение акцентот е поставен на изведбената страна на оценувањето, но не и на нормативната, којашто почива врз стандарди и индикатори за мерење на постигањата за функционална јазична писменост.

Од добиените резултати од спроведената анализа на Наставниот план и програми за III, IV и V одделение ги добивме потребните сознанија за третманот на функционалната јазична писменост во националните документи врз кои почива воспитно-образовната практика во оваа фаза од одделенската настава. Добиените податоци можеме да ги сублимираме во неколку констатации:

- Во Наставниот план и програми за одделенска настава, јазичната писменост има примарно место во однос на останатите подрачја на писменоста.
- Евидентирано е преклопување на цели и содржини во рамките на пред-

метот Македонски јазик, како и на дел од програмата за овој предмет со програмското подрачје Говорно изразување од предметот Творештво.

- Наставната програма за предметот Македонски јазик дефинира функционални цели на развојниот период и конкретни цели за секое одделение.

- Во Наставната програма постои функционално единство помеѓу целите, содржините и методските предлози за реализација на наставата за јазична писменост.

- Дефинираните цели, главно, се аспектирани кон примарната писменост, што ги става во втор план целите од областа на функционалноста на читањето и пишувањето.

- При дефинирањето на целите, функционалното читање има доминантна позиција во однос на функционалното пишување.

- Програмите не содржат национални стандарди и индикатори за постигања (утврден е образовниот влез, но не и образовниот излез).

- Непостоењето на стандарди и индикатори на постигања го нарушува функционалното единство на Програмата (планирање – реализација – оценување).

- Во Програмите се истакнува потребата за примена на активни пристапи за реализација на одредени цели.

- Програмите не содржат конкретни информации и предлози за употреба на наставни помагала или дополнителни материјали за поддршка на учењето (прирачници, работни материјали, образовни софтвери, веб страници и други наставни средства).

- Употребата на ИКТ е декларативна, без прецизирање на знаења и вештини од областа на информатичката и информациската писменост.

- Програмите не нудат податоци за применливоста на ИКТ во функција на развојот на јазичната писменост.

Од сè што наведовме можеме да констатираме дека со истражувањето се добиени доволно податоци за да заклучиме дека поставената хипотеза: *Наставните програми за предметот Македонски јазик нудат цврста платформа за креирање ефикасни модели за функционална писменост* делумно се потврдува. Иако, во основа Наставните програми ја поставуваат основната рамка за функционална јазична писменост, изнесените забелешки упатуваат на потреба од нејзино редефинирање и дооформување во одредени делови.

## 2. ФУНКЦИОНАЛНОСТА НА УЧЕБНИЦИТЕ ЗА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ

Во истражувачкиот дел од овој труд пристапивме кон анализа на актуелните учебници по предметот Македонски јазик што се одобрени од Министерството за образование и наука на Р. Македонија. Во практиката последната деценија беа исклучени учебните помагала. Во овој дел од истражувањето вниманието го насочивме кон учебниците, бидејќи доаѓавме до сознанија дека во однос на постојните учебници се евидентни методско-дидактички отстапувања кои битно влијаат на квалитетот на образовно-воспитната работа по предметот Македонски јазик во одделенската настава. Тие сознанија хипотетично упатуваа на една истражувачка ангажираност што потврдува дека постигнатите училишни резултати се пониски од очекуваните во однос на јазичната писменост. Тоа е претпоставено во втората хипотеза од истражувањето: *Методско-дидактичката апаратура за функционална писменост во учебниците по предметот Македонски јазик во првите два циклуса на основното образование недоволно соодветствува со потребите на наставата за функционална јазична писменост.* Имено, наш став е дека некавалитетни учебници се ставени во функција во иницијалното образование, и тоа тогаш кога се поставува базната писменост.

Во насока на утврдување на фокусните точки од учебниците во кои се јавуваат дидактичко-методски недоследности, кон хипотезата поставивме три супхипотези: *а. Во учебниците за предметот Македонски јазик постои мала застапеност на вежби за функционално читање и пишување; б. Понудата на текстови во учебниците за предметот Македонски јазик не соодветствува со потребите на наставата за функционално читање и пишување; в. Дидактичкиот пакет во учебниците рефлектира ниски нивоа на функционална јазична писменост.*

За да добиеме сознанија коишто се однесуваат на проверка на хипотезите, пристапивме кон детална анализа на структурата и содржината на учебниците.

На почетокот, како структура на овој проект, се дадени теоретските основи врз кои почива концепцијата за изработка на специјализираните учебници. Од тие претпоставки, односно критериуми, произлегува анализата на секој одобрен учебник за одделенска настава од Министерството за

образование. Според предвидената методологија на истражување, предмет на анализа во учебниците по предметот Македонски јазик беа 1. содржинската концепција и 2. прашањата, задачите и налезите што се наоѓаат во дидактичките блокови. Тие имаат за цел да ги водат учениците кон одреден заклучок или очекуваат од нив, на одреден начин, да докажат дека ги усвоиле предвидените знаења, но и да дадат информација за когнитивното ниво на кое учениците располагаат со тие знаења (репродуктивно или применливо / творечко ниво).

Целта на анализата беше да се испита влијанието на учебниците по предметот Македонски јазик врз поттикнувањето на креативноста на учениците при усното и при писменото изразување, односно, врз развојот на знаења и способности што ја одразуваат нивната функционална писменост. Согласно со тоа, преку анализата баравме одговори за тоа колкав е односот на дидактичките микроелементи во учебникот кои поттикнуваат креативност / функционалност во однос на оние што се однесуваат на елементарните нивоа на критичко мислење / функционална писменост: помнење и разбирање на лоцираните информации и нивно користење при непосредно заклучување.

Од целта на истражувањето и од поставените хипотези произлегоа фокусните точки за анализа на учебниците: *а. понудата на текстови* од аспект на видот, информативната вредност и податливоста за спроведување на активности за функционална писменост; *б. дидактичката апаратура* во однос на нивоата на критичко мислење од Блум-Сандерсовата таксономија на прашања, како и во однос на нивоата за функционална писменост што се предвидени со ПИРЛС 2016 и *в. вежби за говорно и писмено изразување*, односно, утврдување на видот и интензитетот на присуство на: јазични и правописни вежби, стилски вежби и писмени состави.

Како што наведовме во теоретската експликација за учебникот, изборот на текстовите претставува еден од најзначајните фактори за функционална настава, бидејќи токму тие треба да обезбедат интеракција помеѓу читателот и текстот во насока на успешна реализација на целите на читањето (поради задоволство и личен интерес, во контекст на учењето и како предуслов за активна партиципација во општеството) (Mullis, O. Martin, 2015: 15).

Од тие причини, во нашата анализа проценката на прикладноста на текстовите во учебникот ја вршевме во однос на обемот, етичките и естските елементи, како и на нивната информативна вредност и прилагоденост на возраста

на учениците. Дидактичката апаратура на учебникот ја разгледувавме и во однос на нејзината функција да биде алатка со која учениците, на соодветен начин, ќе ја поврзат литературата со нивниот секојдневен живот, доживувајќи, анализирајќи и проценувајќи настани, ликови, чувства, идеи, концепти и сл.

Анализата го опфати и квалитетот на учебниците во однос на поттикнување на: а. говорното изразување (*вештина за точно и течно искажување на сопствените мисли и чувства и за успешна комуникација со другите членови на говорната заедница* (Шипка, М., 2011: 93)) и б. креативното пишување (писмена форма во која авторот ги запишува своите сеќавања, перцепции и идеи, на имагинативен начин, онака како што тој ги разбира и ги доживува (Нагрег, Гр., 2010: 10)). Тие се во директна спрега со планското и систематското организирање на дидактичко-методски концепти во кои се спроведуваат: 1. вежби од областа на јазикот и правописот; 2. активности за стилско подобрување на говорот и пишувањето, како и 3. активности за осмислување, пишување и подобрување на писмените состави. Имено, во учебниците беа идентификувани активности од трите наведени области, во насока на добивање податоци за тоа во колкава мерка тие обезбедуваат подлога за изградување и развој на говорното и писменото изразување на учениците.

Идентификувањето на потребните податоци од дидактичкиот пакет на анализирани учебници го вршевме по пат на двојна анализа, во која извршивме обележување и класификација на прашањата / налезите врз основа на две групи индикатори (Прилог бр. 1. и 2.), додека, пак, податоците од областа *вежби за говорно и писмено изразување*, исто така, ги побаравме во дидактичкиот пакет на учебникот, преку нотирање и категоризирање на предвидените активности од овој карактер.

Добиените податоци ги организиравме во табели и ги толкувавме во насока на обезбедување на материјали од соодветната сфера на истражувачките задачи, а со интенција да се тестираат хипотезите што го покриваат концептот за учебниците.

Поради двојната анализа на дидактичката апаратура, во која користевме различни критериуми за анализа, не беше возможно да се направи нивелирање на бројот на анализирани дидактички концепти. Имено, нивоата за функционална јазична писменост според студијата на ПИРЛС се однесуваат на мисловните процеси на оперирање со информации што се восприемаат преку читање,

и истите поаѓаат од нивото *воочува експлицитно прикажани информации*, што во себе ја вклучува премисата дека учениците го совладале таксономското ниво на помнење и одат чекор понапред во комуникацијата со текстот. Исто така, функционалното пишување не е предмет на анализа на студијата ПИРЛС, но поради споредливост на резултатите, решивме да го приклучиме како одделен показател на јазичната писменост, така што во оваа категорија ги сместивме налозите за пишување на писмени состави што соодветствува на највисокото ниво - синтетизирање. За разлика од тоа, во анализата, која како основа ги има Блумовите таксономски нивоа, го вклучува и нивото помнење, како и концептите за пишување на едноставни и на сложени писмени состави, од кои одреден број припаѓаат во категоријата функционално пишување. Оттаму, бројот на евидентирани ајтеми во двете анализи не може да се совпадне но, со оглед на компаративноста на двата типа на проценка, се обидовме да воспоставиме паралелен приказ на процентуалната застапеност на анализирани ајтеми во однос на вкупниот број анализирани примероци.

Сознанијата за тоа дали, колку и како учебниците даваат придонес за развој на функционално пишување кај учениците, преку понуда на јазични и стилски вежби ги добивме по пат на идентификација на вежби и активности во дидактичката апаратура на учебниците што кореспондираат со индикаторите за вежби за говорно и писмено изразување (Прилог бр. 3.).

Сознанијата за дидактичката вредност на учебниците ги презентираме одделно, по одделенијата на коишто се однесуваат.

## 2.1. *Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование (3-а)* (автори: В. Настовска.; Љ. Севдинска)

### **А. Опис и структура**

Учебникот *Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование*, од авторките: Весна Настовска и Љубица Севдинска, во понатамошниот текст (3а), претставува компилација од 10 идејно-тематски кругови во кои се разработуваат содржини што се блиски до секојдневниот живот на учениците, а истовремено се користат како текстуална подлога за реализација на наставните цели по предметот Македонски јазик во соодветното одделение. Концепциски, станува збор за концепт на читанка низ која, покрај подрачјето

на кое таа директно се однесува (Читање, литература и лектира), се проткајуваат содржините од останатите наставни подрачја (Почетно читање и пишување – транскрипција со латински букви; Изразување и творење; Јазик и Медицинска култура).

Именувањето на подрачјата: *По патот на животот; Моите права и моите обврски; Соработуваме и се договараме; Си подаваме рака; Сакам да учам и откривам; Работам самостојно; Ја почитувам и ја истражувам вистината; Го планирам моето време; Продолжувам по патот на животот*, упатува на заклучок дека се работи за учебник што е насочен кон ученикот, со јасна намера на авторите да укажат на корелацијата помеѓу содржините и функцијата на учебникот, создавајќи основа за креирање на тематски микро-курикулумски методско-дидактички целини.

Во функција на систематизација на наученото, секое идејно-тематско подрачје завршува со рубрика со наслов *Што научив*, во која таксативно се наведени кратки објаснувања на клучните поими што се поврзуваат со изучените содржини, а понекогаш се нудат и вежби за утврдување на наученото.

Тематската распределба на содржините од учебникот е направена на начин што им овозможува на учениците постапно да се запознаваат со програмските содржини и истата е во согласност со распоредот на активностите во една календарска учебна година.

Учебникот е со изразена колоритност и разиграност, со точно утврдена форма, организираност и поставеност на дидактичките блокови. Како показателни примери ќе ги наведеме: прашањата / налезите за мотивација и евокација на знаењата се во форма на облачиња со сина боја, сместени во горниот лев агол на страницата; изборот и толкувањето на непознатите зборови е во форма на свиток од папирус со кафеава боја; рубриката *Заклучи и запомни* е со впечатлива црвена боја и сл.

## **Б. Понуда на текстови**

Понудата на текстови во анализираниот учебник (Табела бр.12.) варира во однос на видот, должината, јазичната (синтаксичка) комплексност, структурата, информативната, етичката и естетската вредност. Имено, во учебникот постои речиси еднаква застапеност на лирските и на епските текстови, (од вкупно 82 текста 38 се лирски и 44 епски), но со доминација на авторското наспроти народното творештво (35 авторски песни / 3 народни песни) и (38 ав-

торски текстови / 3 народни приказни). Покрај неизбежната информативна вредност на сите понудени текстови, само 4 текста од учебникот се од категоријата текстови со информативен карактер (преземени од детска енциклопедија или од дневниот печат), што говори за етичко-естетката насоченост на учебникарите при изборот на текстови.

**Табела бр. 12.** Учебник (за) – избор на текстови

Лирски текстови	Понуда на текстови			ВКУПНО:
	Авторски	Народни	Информативни	
	35	3	/	<b>38</b>
Епски текстови	38	3	3	<b>44</b>
<b>ВКУПНО:</b>	<b>73</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>82</b>

Содржинската анализа на текстовите резултираше со сознание дека во нив се обработуваат содржини што им се блиски на учениците и коишто истовремено соодветствуваат со потребите за реализација на целите од наставното подрачје Јазик. Истовремено, овие текстови, поради малиот број информативни елементи, се делумно податливи за спроведување на активности во кои учениците ќе се насочуваат кон пронаоѓање, интерпретирање и употреба на информациите во сличен или во сосема нов контекст.

Од добиените податоци за видот и за содржината на текстовите заклучуваме дека во овој учебник, предмет на интерпретација се кратки текстови со изразена воспитна компонента, а малиот број текстови со информативен карактер, во кој лоцирањето на експлицитните информации би било предмет на анализа на текстот, не е во согласност со потребите за функционално јазично описменување на учениците (текстовите се понудени во функција на реализација на цели од програмските подрачја Медиумска култура и Изразување и творење).

Нашето мислење е дека, со оглед на тоа дека се работи за учебник за трето одделение, што се поврзува со почетоците на функционалната писменост, поставувањето на текстовите во корелација со нивниот функционален аспект ќе зависи од креативноста на наставникот и од понудената дидактичка апаратура.

## **В. Дидактичко - методски компоненти**

- **Усогласеност на содржините од учебникот со Наставната програма и со Концепцијата за изработка на учебник**

Како специјализиран извор за учење на мајчиниот македонски јазик,



учебникот (3-а) со својата содржинска и дидактичко-методска концепција ги следи барањата за содржинска концепција на учебник за основно образование (БРО, 2010: 105) и, истовремено, ги покрива дефинираните цели, теми и содржини од Наставната програма за предметот Македонски јазик за трето одделение. Поконкретно, за сите дефинирани цели од Програмата постојат содржини во кои се препознаваат клучните поими од Наставната програма, а евидентирани се и вежби што произлегуваат од методите, активностите и дидактичките насоки за реализација на целите од Наставната програма.

Во однос на обемот и изборот на содржини анализата покажа одредени отстапувања во нагорна линија – се среќаваат содржини од повисоки одделенски нивоа, за што подетално ќе објасниме во текстот што следи.

Толкувањето и објаснувањето на непознатите зборови во овој учебник е во согласност со Концепцијата за изработка на учебник за основно образование (БРО, 2010: 21), така што тие се толкуваат во одделна рубрика со наслов *Значење на зборовите*, којашто се наоѓа веднаш по текстот што се обработува.

## **Б. Методски концепт**

Учебникот поседува умешно организирана дидактичката апаратура (основен текст, придружни елементи: илустрации, објаснување на поими, прашања и задачи, насоки и сл.), што му овозможува на ученикот со леснотија да се движи низ информативните и низ дидактичките блокови.

Претходно спомнавме дека концепцијата на учебникот е тематска, така што, секоја од десетте идејно-тематски целини, обработува содржини од различни програмски подрачја. Како заокружување и утврдување на знаењата, на крајот од секоја целина е понудена рубрика *Што научив*, во која се приложени кратки објаснувања на клучните поими што произлегуваат од изучените содржини. Анализата на содржината од оваа рубрика укажа на фактографско повторување, т.е. таксативно набројување на дефинициите на клучните поими, без да се понуди соодветна дидактичка апаратура за интерактивно, функционално утврдување и употребување на стекнатите знаења. Вака поставена, оваа рубрика не нуди функционалност на знаењата, а истовремено можеме да ја сместиме во категориите *помнење и репродукција*, односно, *воочување на експлицитни информации и донесување на директни заклучоци*.

Во неколку наврати, во оваа рубрика се понудени и кратки вежби за утврдување на наученото, кои често отстапуваат од методско-дидактичките

основи и не се во корелација со образовните цели. На пример, во *вежбите за читање и пишување латиница* (с. 58, с. 154), учениците добиваат задача со користење на латинска транскрипција на македонската азбука, да напишат состав по даден наслов, при што тие треба да ги користат само буквите од латиницата што ги изучиле во минатиот период. Ваквиот налог е навидум едноставен, но ако го погледнеме повнимателно ќе ги забележиме и неговите противречности. *Прво*, на ова одделенско ниво Наставната програма предвидува пишување на состав (раскажување) по дадени зборови или низа слики, (БРО, 2007-б: 10), така што налогот да се пишува по даден наслов е несоодветен со целите од Наставната програма; *второ*, не е понуден методски концепт на вежбата, кој е неизбежен на ова одделенско рамниште; *трето*: без познавање на буквите од писмото што ќе се користи при пишувањето не евозможен креативен израз од највисоко ниво - синтеза (креација на писмен состав) во кој следењето на слободниот тек на мислите, што е од примарно значење, е попречен со насочување на вниманието кон ограничен избор на букви.

Одговорите на прашањето до кој степен учебникот е во функција на стекнување на функционални знаења и вештини (БРО, 2010: 26), ги побаравме во анализата на дидактичката апаратура врз основа на индикаторите за функционална писменост и критичко мислење што ги наведовме претходно.

Притоа, 388 ајтеми беа анализирани од аспект на нивоата за критичко мислење, додека, пак, во 304 примери на понудени прашања, активности и вежби ги побаравме индикаторите за функционално читање и пишување.

**Табела бр. 13.** Учебник (3-а) - анализа на дидактичка апаратура

Нивоа на критичко мислење			Нивоа на функционална јазична писменост (ПИРЛС)		
Ниво	f	%	Опис на ниво	f	%
Помнење	120	31,9	Воочува и извлекува експлицитни информации.	133	43,8
Разбирање	162	41,8	Донесува директни заклучоци.	100	32,9
<b>ВК.:</b>	<b>282</b>	<b>72,7</b>	<b>ВК.:</b>	<b>233</b>	<b>76,7</b>
Примена	12	3,1	Интерпретира и интегрира информации.	42	13,8
Анализа	60	15,4			
Евалуација	14	3,6	Евалуира и критикува содржина и текстуални елементи.	14	4,6
Синтеза	20	5,2	Функционално пишување	15	4,9
<b>ВК.:</b>	<b>106</b>	<b>27,3</b>	<b>ВК.:</b>	<b>71</b>	<b>23,3</b>
<b>ВКУПНО:</b>	<b>388</b>	<b>100</b>	<b>ВКУПНО:</b>	<b>304</b>	<b>100</b>

Од табеларниот приказ јасно се гледа дека дидактичката апаратура во овој учебник, во најголем процент, овозможува развивање на способностите на

учениците од групата на пониските когнитивни подрачја: помнење и разбирање (72,7%), односно во 76,7% од понудените прашања, задачи и активности од учениците се бара да воочуваат одредени информации и да донесуваат заклучоци кои директно произлегуваат од текстот. За повисоките нивоа на критичко читање (интерпретирање и интегрирање на информации, идеи и пораки, како и критикување и евалуација на текст и текстуални елементи) во учебникот се отстапени само 23.3 % од вкупниот број анализирани ајтеми.

Ако погледнеме подетално, ќе ја воочиме загрижувачката застапеност на активности од нивото *примена*, како основно ниво на функционална писменост и критичко мислење во кое се усвојуваат алатките за анализа и за индуктивно и дедуктивно заклучување, а кое, според добиените податоци, е застапено во незначителен број на евидентирани налози: 12 од вкупно 388, односно, незабележителни 3,1%. Присуството на активностите од нивото *примена* во најголем дел го лоциравме во содржините од програмското подрачје Јазик (*Напиши три расказни реченици; Напиши две реченици во кои ќе употребиш имиња и презимиња на две драги личности / имиња на празници и др.*, а во помал обем се среќаваат и активности за рецитирање, драматизација и сл.

Ова покажува дека авторите на учебникот не предвиделе преодни активности кои ќе ги придвижат учениците од пониските нивоа - помнење и разбирање, преку нивото *примена* кон повисоките нивоа - анализа, евалуација и синтеза. Концентрацијата на активностите на нивото разбирање, без премин кон нивото *примена* на сфатеното знаење, не само што не обезбедува примарна функционалност на знаењата, но и го блокира патот и го отежнува достигнувањето на повисоките нивоа на критичко мислење.

Овој вакуум простор претставува голем проблем во случаите кога наставниците цврсто се врзуваат со учебникот и ја шаблонизираат наставата, слепо почитувајќи ја понудената дидактичка апаратура. Доколку не излезат од границите на учебникот и не понудат разработен методски модел за развој на критичкото мислење, наставата ќе резултира со нефункционални фактографски знаења на учениците.

Ако направиме паралела на индикаторите за функционално читање и оние од Блумовите таксономски нивоа, повторно ќе дојдеме до заклучокот дека активностите во кои учениците ги анализираат воочените информации, а истовремено се однесуваат на нивно интегрирање и воспоставување основа за ева-

луација и синтеза на текстот, се со низок процент на застапеност (13,8%) во однос на активностите од почетните пониски нивоа на функционално читање. Податоците говорат дека најголем процент (43,8%) од активностите од учебникот водат кон оспособување на учениците да пронаоѓаат информации во текст, а 32,9% од активностите се однесуваат на способноста за директно заклучување. Ниското ниво на прашања и задачи од повисоките нивоа на функционално читање (18,4%) е доволен индикатор за да донесеме заклучок дека учебникот не обезбедува дидактичка апаратура што поттикнува развој на функционалното читање кај учениците.

Од анализата на структурата на дидактичката апаратура можеме да ја извлечеме следната констатација: иако е заснована врз Блумовите таксономски нивоа, дидактичката апаратура се сведува на поставување на прашања, без активност од страна на учениците и без голема можност за обезбедување на функционалност на стекнатите знаења. Поврзувањето со секојдневниот живот е сведено на констатации / одговори на поставени прашања или, пак, е разговор кој има за цел да ги воведо учениците во наставната содржина што ќе се обработува. Притоа, изостанува функционалниот елемент, односно оперирање со податоци од различен вид во насока на решавање на реален животен проблем. Исто така, стекнувањето на знаењата има теоретска димензија (одговор на прашања, разговор...) без истражувачки елементи и самостојна или групна работа на учениците. Заклучуваме дека наставникот, кој целосно би се раководел од дидактичката апаратура, не би бил во состојба да обезбеди функционалност на знаењата.

Во прилог на претходниот заклучок е и бројот на евидентирани форми на прикажување на информациите во табели, графикони, мапи, и други видови графички прикази, што најчесто се поврзуваат со активности од нивоата примена и анализа / интерпретација и интеграција на информациите. Според бројот и распределбата на овие форми во учебникот 3-а (Табела бр. 14.), е евидентно дека визуелните организатори, од кој било тип, не ја нудат својата поддршка при оформувањето на овој учебник, ниту, пак, има индикатори кои би упатиле кон нивно користење во наставата. Користењето на табели го среќаваме во 7 примери во кои тоа е во функција на разврстување на податоците врз основа на различни критериуми: **а.** поврзување (с. 15); **б.**

споредување, групирање и категоризација (с.: 15, с. 24, с. 121, с. 137; с. 213) и в. планирање (с. 181).

**Табела бр. 14.** Учебник (3-а) - графички прикази

Форма	f
Табели	7
Пополнувалки	1
Графикони	0
Умствени мапи	0
Шеми	0
Други графички организатори	0
<b>ВКУПНО:</b>	<b>8</b>

Од административните форми за писмено изразување што се предвидени во Наставната програма за трето одделение (честитка, разгледница и покана) (БРО, 2007-б: 11), во учебникот 3-а, покрај предвидените: честитка (с. 96, с. 97), разгледница (с. 35) и покана (с. 161), регистриравме дидактичка апаратура за цели, содржини и активности (писмо и известување, с. 139, с. 174) што се предвидени за интерпретација во четврто одделение (БРО, 2008-а: 16).

Покрај тоа што учебникот содржи барања од повисоко одделенско ниво, интерпретацијата на содржините што се предвидени со програмата не ја следи методската постапка за запознавање со административната форма и пишување (составување) на соодветниот образец. Имено, при интерпретацијата на содржината *честитка* учениците, преку разгледување на примери донесуваат заклучок за нејзината примена (за кои поводи се праќаат честитки), но не и за нејзината структура, а потоа, без методска поткрепа во која би се разработила структурата на честитката, следи налог: учениците самостојно (на хартија или електронски) да изработат (нацртаат) неколку честитки. Сличен е и пристапот кон пишувањето *разгледница* – по објаснувањето на поимот, учениците, наместо да пишуваат разгледници и да ги истакнат во изложбеното катче, добиваат задача на ниво на препознавање: да пронајдат разгледници во својот дом и со нив да уредат албум. Несомнено е дека активностите што ги наведовме се провокативни и динамични и дека со одредена кративност на наставникот можат да ја добијат потребната форма но, за жал, од аспект на методска показателност на учебникот, тие остануваат под нивото на функционалноста и не се во корелација со успешно реализирање на целта *учениците да пишуваат честитка, разгледница и покана* (БРО, 2007-б : 11).

Интенцијата на авторите учебникот да овозможи развивање на способности за користење на ИКТ во функција на стекнување на знаења од областа на јазикот се рефлектира со налози што често бараат поголеми информатички предзнаења или се несоодветни со возраста на учениците. Впрочем, во Наставната програма за предметот Работа со компјутер и основи на програмирањето не е застапена цел учениците да се оспособуваат да користат електронска пошта (БРО, 2015: 9-10). Истовремено, на с. 111 од учебникот, во насока на оспособувањето на учениците да пишуваат пораки, авторите предвидуваат електронска форма на комуникација: „...За да испратиш некому порака преку интернет треба да ја знаеш неговата е-маил адреса. Потоа ќе се вклучиш на некој е-маил сервис (yahoo, g-mail, hotmail), ќе влезеш со твоето име и лозинка, ќе ја напишеш пораката и ќе ја испратиш...“ На истата страница, сосема без цел и без функција стои формулацијата „...Ако имаш компјутер и еден апарат што се вика модем, можеш да користиш интернет...“. Сметаме дека воведувањето на ИКТ во изведувањето на наставата во трето одделение треба да биде усогласено со информатичките компетенции што се развиваат на ова образовно рамниште, коишто потоа ќе се стават во функција на реализација на цели од областа на јазичната писменост за соодветната возраст.

### **Г. Вежби за вокабулар**

Активностите за јакнење на зборовниот капацитет на учениците во овој учебник се препознаваат во различни дидактичко-методски ситуации:

**а.** рубрика *Значење на зборовите*, во која покрај толкувањето на новите зборови се понудени и насоки за понатамошни активности (*обрни внимание кои два збора ги содржи зборот слаткозборна*).

**б.** зборообразување (*состави зборови по примерот дрворед*).

**в.** именување на предмети и природни појави во корелација со човечки особини: *сонце-насмеано / дожд-бесен*; споредба: *очите му беа ....како .... идр.*

Во учебникот се предвидува и проширување на речникот на учениците преку користење на различни извори на знаење (толковен речник, енциклопедија, интернет и сл.). Авторите, користењето на овие извори, го препорачуваат како алтернативно решение, а задача на наставникот ќе биде да оформи креативна образовна околина во која работата со овие извори би станала секојдневна практика на учениците.

## **Д. Вежби за говорно и писмено изразување**

### **• Јазични вежби**

Ако ги изземеме активностите за елементарна примена на наученото (препознавање, дефинирање, набројување и сл.), во анализираниот учебник речиси и не се среќаваат покомплексни јазични вежби и методски модели на јазични вежби.

Методскиот пристап за интерпретација на содржините од подрачјето Јазик подразбира согледување на правилото или поимот во понудената текстуална предлошка, по што следи рубрика *Запомни*, во која се прикажани: дефиниции, објаснувања, набројувања и сл. Примената на наученото се врши преку набројување на примери, дополнување или пресретнување на грешки. Во одделни случаи се забележуваат и примери за јазична анализа на краток текст (*Пронајди ги именките, глаголите и придавките и внеси ги во табелата*), но не и активности во обратна насока – примена на правилото / зборовите при пишување на различни пишани состави. (пр.: опишување на појави, активности, движења и сл.).

Вака поставената дидактичка апаратура, доколку не се надолжни со интерактивна образовна околина, во која до израз ќе дојде функционалноста на знаењата, се карактеризира со пасивност, а стекнатото знаење има краткотраен карактер, бидејќи предвидените активности не предвидуваат препознавање на неговата функција, ниту примери за практична употреба.

### **• Стилистички вежби**

Оформувањето и подобрувањето на стилот на усното и на писменото изразување претставува цел и содржина на програмското подрачје Изразување и творење, за што во овој учебник се понудени елементарни и покомплексни вежби за говорно и писмено изразување. Во продолжение правиме кратка анализа на понудените стилистички вежби.

Согласно со името на подрачјето, авторите вежбите од оваа област ги сместиле во рубриката *Изрази се*, чија содржина ја сочинуваат различни говорни и писмени вежби (поставување прашања, пишување пораки, смислување наслови, промена на текст (продолжување, скратување, довршување), прераскажување, раскажување и опишување). Во методските насоки за изведувањето на вежбите, наместо подготвителни активности и постапно воведување на учениците во структурирањето на текстот авторите, во рубриката *Заклучи /*

запомни, даваат оперативни дефиниции за поимите / формите за писмено усно изразување: *Забележа дека во оваа литературна творба писателката ви раскажува за една случка од животот. Како се вика ваквата куса творба? - РАСКАЗ. Продолжи го расказот!* (с. 13); *Кога со зборови ја искажуваш убавината на природата ти опишуваш. Тоа што си го напишал/а е опис на природата.* (с. 39); *Опишување на предмет: за предметот треба да кажете колку можете повеќе зборови (форма, материјал, боја, намена...)* (с. 80); *Текстот што го прочита и одговори на поставените прашања се вика вест. Со веста луѓето известуваат за некој настан* (с. 174). Покрај тоа што не станува збор за класично дефинирање на поимите, сметаме дека оперативното дефинирање (објаснување) на клучните поими не е ефективно, бидејќи не предвидува аналитичко-синтетички постапки, што соодветствуваат на дефинираните програмски цели. Исто така, пристапот запомни – состави без комплетно покривање на семантичкиот полнеж и етапно разработување на целта, формата, елементите и процесот на креирање на соодветната форма на изразување, може да доведе до конфузија во свеста на учениците. Имено, според горенаведеното, опишувањето е искажување на убавините на природата. Ова објаснување не го вклучува опишувањето на предмети, процеси, ликови и други природни појави кои можеби предизвикуваат мрачни чувства (бура, невреме, виулици и сл.). Налогот *опиши ја есента во твојот крај, употреби ги следниве клучни зборови*, кај учениците кои штотуку ја усвоиле елементарната писменост, иницира низа прашања: - *Што се тоа клучни зборови? / - Како и кога се употребуваат? / - Зошто се клучни? / - По кој редослед да опишувам? / Кои зборови да ги употребам?* итн. итн. Да потсетиме, во наставната програма во ова одделение учениците треба да опишуваат по даден план (БРО, 2007: 11) но, во учебникот никаде не сретнавме пример на активност за опишување според план за опишување.

Во сите случаи на споменатите стилистички вежби не се забележува методски модел за насочено водење на учениците низ процесот на пишување, што ќе ги потполни празнините што недостасуваат. Тука мислиме на:

- функционални и мотивациски активности (разговор за целта на пишувањето - Зошто опишуваме? / - Кому му е наменет текстот? / - Што ќе постигнеме со него? и сл.).



- обезбедување зборовна граѓа (збор-мотив, именување на чувства, набљудување и бележење на поединости и др.)
- насоки за оформување на структурата
- фази на процесот на пишување.

Во учебникот 3-а овие елементи се сметаат за покриени со налозите: - *Опиши го ликот на твојот учител. / - Обрни внимание на надворешниот изглед, ставот, насмевката, гласот... / - Изрази се со зборови: напиши краток расказ со наслов: Му помогнав на еден дедо. Така ти ќе раскажуваш за нешто што ти се случило. Како помош или идеја може да ти послужат следниве примери: носење тешки торби, преминување, улица, купување производи, весник, фрлање ѓубре... Ако си креативен и имаш други замисли слободно напиши ги. / - Напиши состав по низа слики / - Според сликите состави расказ. Внимавај на редоследот на настаните. Секоја реченица убаво смисли ја, па напиши ја. Прочитај го расказот и провери, можеби нешто си заборавил или си направил некоја грешка. Кога ќе бидеш готов гласно прочитај го. Учествовај во табелата на грешки во одделението.*

Од наведеното заклучуваме дека во дидактичката апаратура на учебникот, кон стилистичките вежби, се пристапува површински, без квалитетен избор на активности и без почитување на методската постапка за спроведување на секоја од нив. Во вежбите за усно и писмено изразување недостасуваат инструкции за оформување на исказот, коишто или само се спомнуваат, или се целосно изоставени. Во недостиг на соодветни инструкции и соодветна визуелна поткрепа (рубрики, листи, формулари и сл.), останува отворено нашето очекување наставниците самостојно да го дополнат учебникот, така што ќе оформат методски модел во кој тековно ќе применуваат различни стилистички вежби, ќе ги запознаат учениците со целта и структурата на различните видови текстови и постапно ќе ги водат низ фазите на пишување (претпишување, скицирање, пишување верзии, уредување, ревизија, објавување).

#### • Писмени состави

Во Наставната програма за Македонски јазик за трето одделение е поставена целта: *ученикот/ученичката да се оспособува да раскажува усно на тема по сопствен избор, а за тоа се препорачуваат вежби за раскажување на состав пред другите ученици од одделението* (БРО, 2007-б: 10). Напомену-

ваме дека оваа формулација не треба да се сфати како цел учениците да пишуваат писмени состави на зададени теми.

Покрај јасно дефинираните насоки во Програмата, во дидактичкиот пакет од учебникот нотиравме повеќе примери на активности за пишување на писмени состави: - *Напиши состав со наслов: Мојот училишен ден! (с. 9) / - Напиши состав со наслов: Птицата повторно пее (с. 73) / - Напиши состав со наслов: Средба во вселената (с. 111) / - Обиди се да составиш литературна творба во која ќе пишуваш за твое другарче со кое се допишуваш. (с. 112) / - Обиди се да составиш литературна творба во која ќе ги претставиш твоите фантазии. Пишувај убаво, внимателно и интересно (с. 157).*

Посочените активности се надоврзуваат на интерпретацијата на текстови и третираат теми што им се познати на учениците, но истовремено пред нив поставуваат низа прашања, како на пример: - Што претставува писмен состав? / - По што тој се разликува од раскажувањето? / - Каква е неговата структура? / - Како се пишува? (во кое лице, време...) итн. Одговорите на овие прашања остануваат непознати за учениците, бидејќи Програмата не предвидува нивна интерпретација. Сепак, налогот во учебникот останува, а понекогаш се надополнува и со споредба и оценување на составите (- *Одберете неколку најдобри состави и испратете ги до уредникот на вашето омилено списание / - Прочитај ги напишаните состави и искажи што мислиш за творбата на твоите другарчиња. Одбери најубав состав и прочитај го. (с. 41).* Ова барање не би било сложено доколку во учебникот се дадени критериуми според кои ќе се врши оценувањето и изборот на најдобар состав. Со оглед на тоа дека учебникот не нуди податоци за квалитетот на еден писмен состав, ниту некакви показателни примери, оваа активност останува да биде дооформена од страна на наставникот. Во спротивно, текстовите би се оценувале во согласност со личните впечатоци на учениците, без развој и примена на критичка мисла и надвор од нашата заложба кај децата да развиваме критичко мислење, бидејќи истата не е можна без да им ги понудиме соодветните ментални алатки: заклучување врз основа на аргументи, споредување и оценување по дадени критериуми и сл.

2.2. *Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование (3-б), (автори: М. Спасевски. ; Л. Гркова.; Б. Лалчевска)*

**А. Опис и структура**

Учебникот содржи 222 страници. Тој е структуриран од читанка, кон која се надоврзуваат темите, во кои се препознаваат програмските подрачја на предметот Македонски јазик: Азбука - Почетно читање и пишување (латиница); Јазик; Медиумска култура; Усно и писмено изразување и Литературни текстови. На крајот од учебникот, како сепаратен дел, се поставени работни листови со наслов: Писмено изразување. Во именувањето на темите се препознава намерата на авторите да понудат нетрадиционален учебник за одделенска настава што кој ќе одговори на барањата од Наставната програма. На самиот почеток, кога им се обраќаат на учениците, авторите укажуваат на програмската поставеност на учебникот (*- Ќе се запознаете со нови содржини што се предвидени со Наставниот план и програма*), но го занемаруваат фактот дека учебникот треба да биде наменет за ученици од трето одделение за кои поимите Наставен план и Наставна програма немаат и не треба да имаат значење, а нивните наставници се тие коишто ја поседуваат потребната дидактичко-методска подготвеност за ефективно процесуирање на националните наставни цели во секојдневната воспитно-образовна практика. Имено, станува збор за строго програмски учебник, кој тешко може да се прилагоди на потребите на одделенската настава, бидејќи е апсурдно секое програмско подрачје од Програмата да биде тема во учебник по Македонски јазик за трето одделение.

Во учебникот како целина, а и во читанката, како негов составен дел, не се забележуваат идејно-тематски кругови. Именувањето на темите е прикажано во содржината, додека во интегралниот текст секоја тема е означена со различна боја. Тоа, во одредена мерка, го отежнува неговото користење од страна на учениците и, истовремено, не обезбедува основа за тематски пристап во планирањето на наставата. Изолираната разработка на програмските подрачја е во спротивност со природата на наставата по Македонски јазик, која како функционална целина се карактеризира со изразена дијалектичка поврзаност и испреплетеност на јазичните и литературните содржини.

Техничкото уредување на учебникот е монотono, со мал број на илустрации и со визуелен ритам што се сведува на текстуални елементи со три колоритни алтернативи. Визуелната поткрепа на текстуалните содржини е значаен

елемент на креативната и функционална настава, бидејќи ја поттикнува визуелната писменост кај учениците и ја развива свеста за мултиопционалноста при прикажувањето на информациите. Овде не се препознава мислата: Сликата заменува 1000 зборови, што е особено значајно во пониските одделенски нивоа, кога учениците се наоѓаат во конкретно-оперативната фаза (7-12 години), период во кој тие ја развиваат способноста за апстрактни мисли поврзани со конкретни искуства (Арнаудова В. и др., 2000: 11) и почнуваат да ја поврзуваат писменоста со знаењата од останатите области со кои среќаваат во училиштето и надвор од него (Molin, S. 2009: 7).

За жал, во овој анализиран учебник, покрај текстовите, тробојните илустрации се единствен визуелен извор на информации. Ваквата концепција на учебникот, на одреден начин го ограничува развојот на визуелната перцепција на учениците, која претставува ефикасна интелектуална алатка за забележување, запомнување и оперирање со голем број визуелни информации што ги користат учениците во усното и писменото изразување.

Методско-дидактичката апаратура во овој учебник не е развиена - не се забележуваат рубрики, истражувачки активности или поттик за понатамошни активности. Таа се состои од неколку прашања или сувопарен налог за извршување на определена активност. Меѓу кориците на овој учебник не се наоѓа речник на непознати зборови, а нема ниту рубрики и активности за нивно толкување во контекст на текстовите што се понудени за интерпретација.

## **Б. Понуда на текстови**

Наставните активности од дидактичката апаратура на учебникот 3-б се поткрепени со вкупно 88 текстови. Од нив 37 се лирски, а 51 припаѓаат во категоријата епски текст. Во учебникот не забележавме текстови со информативен карактер (извадоци од енциклопедии, графички текстови и сл.). Во однос на дистрибуцијата на авторското и на народното творештво, податоците одат во прилог на авторските текстови - 75 од вкупно 88, наспроти 5 текста чиј автор е народниот творец. Истовремено, во учебникот нотиравме 8 текста кај кои податоците за авторство се изоставени. Дистрибуцијата на текстови во однос на видот и на авторството ја прикажуваме во Табела бр. 15.

Табела бр. 15. Учебник (3-б) – избор на текстови

Лирски текстови	Понуда на текстови				ВКУПНО:
	Авторски	Народни	Информативни	Неозначени	
	35	0	/	2	37
Епски текстови	40	5	0	6	51
<b>ВКУПНО:</b>	<b>75</b>	<b>5</b>	<b>0</b>	<b>8</b>	<b>88</b>

Покрај, евидентираните текстови за идејно-тематска анализа, во поглавјето *Азбука*, се поставени додатни 22 текста, чија намена е да бидат текстуална предлошка за усвојување на буквите за латинска транскрипција на македонската азбука. Како што истакнавме претходно, активностите во учебникот се изолирани по подрачја, а во овој случај наведените текстови се придружени со активности за елементарно описменување (совладување на техниката на читање, усвојување на буквите преку препишување и писмено одговарање на прашања со користење на транскрипција на македонската кирилица (с. 8 – 34).

Содржинското милје на текстовите од учебникот е ускладено со возраста на учениците и буди интерес за читање. Текстовите поседуваат информативна вредност, којашто во одредена мерка, дозволува спроведување на активности за пронаоѓање, интерпретирање и употреба на информации, но за жал, дидактичката апаратура од учебникот не го предвидува тоа. Кон ова се надоврзува и изоставувањето на текстови со информативен карактер, што повторно не оди во прилог на информациската функционалност на учебникот.

Од прикажаните податоци можеме да констатираме дека понудата на текстови не е рамномерна во однос на авторството, видот и информативната вредност. Недостатокот од соодветна дидактичка апаратура придонесува нивната примена во најголема мерка да зависи од подготвеноста на наставникот во нив да препознае потенцијал за квалитетна етичка, естетска и содржинска интерпретација, што ќе соодветствува со целите за јазично описменување на учениците во овој образовен период.

## В. Дидактичко - методски компоненти

- **Усогласеност на содржините од учебникот со Наставната програма и со Концепцијата за изработка на учебник**

Содржинската структура на учебникот 3-б комплетно ги разработува програмските подрачја од Наставната програма за предметот Македонски јазик за трето одделение. Имено, сите клучни поими од програмата се интегрирани

во содржините од учебникот, со што е обезбедена потребната корелација на учебникот со дефинираните цели, теми и содржини од Наставната програма.

Во однос на дидактичко-методската концепција, учебникот отстапува од критериумот *Учебникот ги следи методите, активностите и дидактичките насоки за реализација на Наставната програма* (БРО, 2010: 105). Впрочем, учебникот строго ја следи Наставната програма, но препорачаните активности и методи веројатно се третираат како неважни или неупотребливи, бидејќи во учебникот истите се сведени на фактографски прашања или работни налози во кои недостасуваат инструкции за постапување. Имено, наместо методски постапки што упатуваат на прагматичноста на знаењата, учебникот изобилува со дефиниции на функционалните поими од структурните програмски подрачја на предметот Македонски јазик, а кои се предмет на Методиката на наставата по Македонски јазик, но не и на учебник за трето одделение (види: с. 127, с. 128, с. 130, с.132, с. 133, с. 135, с. 136, с. 137 с. 140, с. 141 и др.).

Истовремено, непостоењето на Речник и рубрики за откривање на значењето на непознатите зборови, упатува на констатција дека критериумот *Толкување и објаснување на непознатите зборови* од Концепцијата за изработка на учебник за основно образование, (БРО, 2010: 21) исто така, не е задоволен.

#### • **Методски концепт**

Методскиот концепт на учебникот го следи принципот: основен текст придружен со адекватна илустрација и незначително присуство на додатни елементи. Во дидактичките блокови се забележува мал број на прашања и налози што треба да водат кон остварување на определена цел. Интерпретацијата на содржините е, во најголем дел, теоретска и се остварува преку дефиниции, објаснувања и наведување на примери. Притоа, не се забележуваат други методски насоки или дидактички инструменти. Ако ги земеме предвид методските барања и можности за интерпретација на содржините од застапените програмски подрачја, можеме слободно да кажеме дека учебникот, речиси, и не содржи дидактичко-методска апаратура. Сметаме дека, доколку наставникот строго го почитува постоечкиот дидактички образец, наставата ќе резултира со делумно реализирани или нереализирани цели. Индикативен пример за тоа е делот *Азбука*, што е посветен на подрачјето Почетно читање и пишување во кој, покрај именувањето на програмското подрачје, не забележавме дидактичко-методска апаратура што соодветствува

на целите што се поврзуваат со него. Разбирливо е дека усвојувањето на буквите има за цел учениците да се оспособат за восприемање на информации напишани со латиница, но успешноста во оваа намера зависи од соодветна методска артикулација, која не може да се препознае во анализираниот учебник.

Методскиот пристап за останатите содржини е во форма на изведување на дефиниции за клучните поими од соодветното подрачје, коишто од Програмата се поместени во учебникот. Притоа, интерпретацијата на поимите се врши на ниво на теоретизирање, за што е понудена оскудна апаратура што не нуди можност за воочување на нивната функционалност. На пример, во учебникот се нудат толкувања на поими (за расказ, за писмо, честитка и сл.), што не се предмет на усвојување на оваа возраст, а кон нив не се формулирани активности за откривање на структурата на текстовите, како и за развој на функционални вештини за креативно пишување. И овде, авторите го занемариле фактот дека Програмата му служи на наставникот, и дека тие термини му се наменети нему како стручњак од областа. Тој, методски, треба да знае дека многу поими се усвојуваат без именување, како и тоа дека меморирањето на дефиницијата на поимот од страна на учениците нема значење доколку истиот не стане функционален дел од неговата способност за јазично изразување. Исто така, во учебникот се среќаваат дефиниции што не соодветствуваат со возраста на учениците, а некои од нив се формулирани како тафтологии: (- *Сопствените именки се зборови што означуваат сопствени имиња на суштества или предмети.* (с. 119) / - *Играњето улоги е вид на усно изразување што се изведува преку читање или актерско претставување на научен драмски текст* (с. 140) и др. Во учебникот се присутни и невообичаени констатации и објаснувања што ги збунуваат учениците: - *Лектира е литературно дело од различен вид.* / - *За ученици од трето одделение се наменети дела со различни содржини, со различна тема и идеја.* / - *Во некои дела има ликови кои се делат на: главни околу кои се случува дејството или настанот и споредни - ликови кои само се спомнуваат.* (с. 149) / - *Со секое додавање збор во реченицата, таа станува појасна.* (с. 115) / - *Сите форми на усно изразување можат да се искажат и писмено.* / - *Писменото изразување е изразување со помош на пишување и читање на напишаното.* / - *Во текстови напишани во слободен ред се вбројуваат: раскази, сказни, бајки и басни.* (с. 143) и др.

Воочувањето на функционалноста на учебникот, од аспект на нивоата за критичко мислење, вклучи анализа на вкупно 197 ајтеми, а 166 прашања, активности и примери на вежби беа разгледувани низ призмата на индикаторите за функционална писменост. Добиените податоци ги прикажуваме во Табела бр. 16.

Табела бр 16. Учебник (3-б) - анализа на дидактичка апаратура.

Нивоа на критичко мислење			Нивоа на функционална јазична писменост (ПИРЛС)		
Ниво	f	%	Опис на ниво	f	%
Помнење	66	33,5	Воочува и извлекува експлицитни информации	97	58,4
Разбирање	98	49,8	Донесува директни заклучоци	35	21,1
<b>ВК.:</b>	<b>164</b>	<b>83,3</b>	<b>ВК.:</b>	<b>132</b>	<b>79,5</b>
Примена	6	3,0	Интерпретира и интегрира информации	22	13,3
Анализа	14	7,1	Евалуира и критикува содржина и текстуални елементи	4	2,4
Евалуација	5	2,5	Функционално пишување	8	4,8
Синтеза	8	4,1	<b>ВК.:</b>	<b>34</b>	<b>20,5</b>
<b>ВК.:</b>	<b>33</b>	<b>16,7</b>	<b>ВКУПНО:</b>	<b>166</b>	<b>100</b>
<b>ВКУПНО:</b>	<b>197</b>	<b>100</b>			

Добиените податоци што се прикажани во Табела бр. 16. покажуваат ниско ниво на функционалност на дидактичката апаратура на учебникот. Показател за тоа е доминантната застапеност на прашања и задачи од базичните таксономски нивоа со 83,3% во однос на 16,7% посветени на развој и примена на активности од повисоките степени на критичко мислење на учениците. Мала е веројатноста дека користењето на овој учебник ќе придонесе кон оспособување на учениците за примена, анализа, евалуација и синтеза на информации, ако се земе предвид процентуалната застапеност на активности од овој тип, во однос на активностите од останатите нивоа на критичко мислење (примена: 3%, анализа: 7,1%, евалуација: 2,5% и синтеза: 4,1%).

Паралелно со овие показатели е и фактографската насоченост на учебникот, што е видлива во 97 од вкупно 166 анализирани примери, во кои учениците имаат задача да воочуваат и да извлекуваат експлицитни информации од прочитан текст, што упатува на заклучок дека во 58,4% од анализираниите ајтеми од дидактичката апаратура се остваруваат барања од најниското ниво на функционална писменост. Оперирањето со информациите во однос на донесувањето заклучоци, интерпретирање и интегрирање на идеи во контекст на стекнување на практично применливи знаења и донесување на судови е на незначително ниско ниво, за што сведочат податоците во десниот дел од табелата.



Од најмала возраст децата се среќаваат со визуелно поткрепени текстови, кои со текот на времето стануваат покомплексни и во однос на содржината и во однос на начинот на нејзиното прикажување. За да се олесни разбирањето на ваквите видови текстови е потребно учениците, во текот на наставата, да научат како да ги „читаат“ визуелните информации. Секако, тоа е условено од присуството на соодветни примери на графички прикази во учебникот, кои во овој анализиран учебник не се во функција на развивање на овој аспект од писменоста. Според податоците што се наведени во табелата 17, а се додатно квалитативно разгледувани, учебникот не обезбедува развој на визуелната писменост. Имено, шесте шеми (с. 127, с. 128, с. 129, с. 133, с. 143, с. 151) што се евидентирани во табелата претставуваат прегледни скици на поими од програмските подрачја за предметот Македонски јазик, што повеќе соодветствува со концепцијата за прирачник наменет за наставници, отколку за учебник за ученици.

**Табела бр. 17.** Учебник (3-б) - графички прикази

Форма	f
Табели	1
Пополнувалки	3
Графикони	0
Умствени мапи	0
Шеми	6
Други графички организатори	0
<b>ВКУПНО:</b>	<b>10</b>

## Г. Вежби за говорно и писмено изразување

### • Јазични вежби

Учебникот, што е предмет на анализа, содржи незначителен број јазични вежби од кои дел припаѓаат во елементарното ниво помнење (препознавање на именки, придавки и глаголи во текст (с. 62, с. 121 и др.)), а се среќаваат и неколку показателни примери на налози за примена на наученото при составување на реченици: - *Напиши три извични реченици во кои ќе искажеш среќа!* (с. 113) / - *Состави неколку (потврдни и одречни) реченици за цртежот што го гледаш!* (с. 115) / - *Збогати ги речениците со придавки* (с. 122) / - *Стави ги потребните интерпункциски знаци во текстот!* (с. 126) и др.

Учебникот содржи само три примери на јазични вежби во кои се воспоставува врска помеѓу содржините од наставното подрачје Јазик со усното и со писменото изразување на учениците (с. 178 – 180). Од аспект на функционална писменост вежбите што се понудени во учебникот 3-б се на

елементарно рамниште, бидејќи нудат мали можности за поттикнување на посложени мисловни операции.

Наведените сознанија и фактот дека учебникот не поседува апаратура за развој на вокабуларот на учениците водат кон заклучок дека во анализираниот учебник не е воспоставена методска рамка за поттикнување на јазично-говорниот капацитет на учениците.

- **Стилистички вежби**

Иако стилистичките вежби подразбираат спроведување на определени активности во насока на подобрување на знаењата за усвоените форми за усно и писмено изразување, концепцијата на предметот и возраста на учениците условија во овие вежби да ги вброиме и активностите преку кои учениците ги усвојуваат обрасците за пишување (раскажување, опишување, известување и сл.). Притоа, нив ќе ги разгледуваме од перспективата на стилистички вежби што соодветствуваат на актуелното одделенско ниво.

Анализата на дидактичката литература на овој учебник, од аспект на бројот и видот на стилистички вежби покажа дека учебникот содржи мал број вежби што припаѓаат во оваа категорија. Имено, забележавме неколку налози за раскажување (според лично доживување (с. 90), по даден почеток: (с. 41), по една или по серија слики (с. 57, с. 110); продолжување на текст (с. 41, с. 137), смислување шеги (с. 175), и повеќе вежби за опишување на слики, предмети, ликови и доживувања (спореди: - *Опиши ја сликата!* (с. 139) / - *Опиши ги чувствата на Петре!* (с. 53) / - *Опиши го семафорот!* (с. 56) / - *Опиши некое свое доживување од патување!* (с. 58) / - *Опиши го гостинот од поетскиот текст!* (с. 68) / - *Опиши го твојот најдобар другар!* (с. 77) / - *Опиши ја твојата мајка!* (с. 82) / - *Опиши што гледаш на илустрацијава!* и др.). Очигледно е дека во учебникот преовладуваат налози за опишување, но во овој учебник тие не се поткрепени со прецизна дидактичка апаратура за опишувањето како форма за изразување. Авторите на овој учебник даваат теоретско објаснување на поимот *опишување* без конкретизација на чекорите и без дидактичка апаратура (образец, рубрика, конкретен пример, поврзување со содржините од подрачјето Јазик и сл.) што ќе го води ученикот низ процесот на опишување и воочување на функционалната вредност на опишувањето во усното и писменото изразување што, истовремено е функцијата на стилистичките вежби. Како и претходно и во овој случај, авторите се потпираат врз креативноста на настав-

никот, анулирајќи ја можноста учебникот да придонесе за повисоко стилистичко оформување на писмениот израз на учениците.

- **Писмени состави**

Претходно истакнавме дека во Наставната програма за трето одделение, на коешто се однесува учебникот што е предмет на анализа, не е присутна цел што го третира пишувањето на слободен состав на зададена тема. Негов претходник, според Наставната програма, е слободното раскажување (во усна и во писмена форма), што треба да помогне во развојот на писменоста на учениците, до степен што ќе овозможи, во петто одделение, учениците да се воведат во слободното писмено изразување на зададена тема. Независно од нивото што го поставува Програмата, во учебникот се предвидуваат активности за пишување со највисоко ниво на сложеност (*Напиши состав за месец мај!* (с. 177) / - *Состави песна за пролетта* (с. 172) / - *Напиши песничка за откриениот збор* (с. 160). Иако се во мал број, наведените вежби за пишување на писмен состав бараат опсежна подготовка која вклучува сет од јазични, правописни и стилистички вежби за поставување на структурата на писмениот состав и за негово целосно оформување, што не е случај во учебникот.

Наведените информации покажуваат дека теоретската, наместо методската заснованост на учебникот, во кој текстот е единствениот медиум кон информациите, иницира пасивност и не дозволува учениците да ја воочат функционалноста на визуелните придружни елементи и да конструираат применлив систем на знаења.

Малиот број на евидентирани дидактички елементи и сознанијата од двојната анализа укажуваат на нефункционалност на дидактичко-методската концепција на учебникот. Имено, посочените податоци опишуваат учебник со разградена и непотполна дидактичка апаратура којашто не претставува патоказ кон функционалните знаења на учениците.

Податоците што ги презентиравме погоре, илустрираат учебник во кој стилистичките вежби се занемарени, а малубројните вежби за усно и писмено изразување се методски неоформени и фрагментарни. Можеме да констатираме дека инструкцискиот дел за моделирање на исказот (говорење / пишување) не ги задоволува потребите на наставата за јазична писменост на ова образовно рамниште.

2.3. *Читанка по македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование (3-в) (автори: О. Синадиновска, В. Андоновски, М. Јанчева)*

#### **А. Опис и структура**

Читанката по македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование (3-в) има 149 страници, на кои се претставени 8 заокружени идејно-тематски кругови: *Септемви е волшебник; Есенски слики; Во светот на приказните; Песна за книгата; Зима дојде, снеже џ снежи; Сонце за сите; Пролет мила и Ајде да патуваме.*

Воведот во секое тематско поглавје претставува креативен илустративно-текстуален приказ со инспиративни пораки, кои овозможуваат приближување на читанката до учениците и актуализација на нејзината поврзаност со животот.

Со користење на одредени симболи (сонце, книга, боја и сл.) е извршено означување на понудените содржини во однос на програмското подрачје во кое тие припаѓаат, а на првите страници е дадена легенда во која се толкуваат симболите за секое програмско подрачје. Претпоставуваме дека оваа легенда е наменета за наставниците со цел да им помогне при поврзувањето на наставните содржини со програмските подрачја но, читанката првенствено претставува специјализиран учебник наменет за учениците, а наставниците, со својата методска подготовка се оние кои во методската артикулација треба да направат поврзување на целите, подрачјата и содржините.

Концепцијата на учебникот ја сочинуваат: читанка - интерпретација на текстови; Јазично катче во кое се сместени активностите од областа на програмското подрачје Јазик, и уште три катчиња, именувани како: Изразување и творење; Драмски литературни творби и Медиумска култура. Во обидот на авторите да ги означат активностите согласно со наставните подрачја, во кои тие примарно припаѓаат, го превиделе фактот дека јазичните содржините се упатени едни на други, сочинувајќи дијалектичко единство, така што нивната интерпретација секогаш подразбира и нивно поврзување. Начинот на којшто авторите пристапиле при организирањето на петте катчиња, во многу наврати, претставува упатство за наставникот во кое е прикажана методската постапка за интерпретација на содржините од соодветното наставно подрачје, којашто понекогаш наликува на програмиран

материјал за самостојно учење. Наместо да предвидат употреба на активни методи и техники со чија помош би се реализирале целите, авторите прибегнале кон шаблонизирање кое потсетува на методски прирачник за наставници, во кој се потсетува на основната структура за интерпретација на одреден вид наставна содржина. Ваквите прикази се податливи за методски прирачници, но не и за учебници за одделенска настава, бидејќи со строгото дефинирање на постапките наставата станува шаблонизирана и без можност за креативен пристап од страна на наставникот.

Илустративните компоненти на читанката се во класичен, традиционален стил, со умерена колоритност и со избор на визуелни прикази кои имаат прецизно утврдена форма, организиранираност и поставеност.

Интегрален дел од учебникот е речникот на непознати зборови, поставен на крајот од целокупниот текст, кој содржи објаснувања на непознатите зборови со кои се среќаваат учениците при читањето на текстовите од читанката.

## Б. Понуда на текстови

Податоците за бројот и видот на понудени текстови во читанката ги прикажуваме во Табела бр. 18.

**Табела бр. 18.** Учебник (3-в) – избор на текстови.

Лирски текстови	Понуда на текстови				ВКУПНО
	Авторски	Народни	Информативни	Неозначени	
	25	0	/	1	26
Епски текстови	33	12	/	16	61
<b>ВКУПНО:</b>	<b>58</b>	<b>12</b>	<b>/</b>	<b>17</b>	<b>87</b>

Читајќи го табеларниот приказ, доаѓаме до констатација дека во овој учебник доминираат епските текстови, чиј број е 61 од вкупно 87 забележани текстови. Од нив 33 се авторски, 12 припаѓаат на домашното и на странското народно творештво, додека кај 16 текста не сретнавме означување од кое би добиле податок за авторот на текстот. Овој податок загрижува, бидејќи учениците во првиот циклус на основното образование го усвојуваат концептот на печатен текст што, меѓу другото, подразбира дека секој текст има наслов, содржина и автор. Оттаму, текстовите кај коишто не е наведен авторот, или изворот од каде што се извлечени, се контрадикторни на наставните цели и не се вклопуваат во концепцијата на читанката.

Во однос на информативната вредност на текстовите, првенствено констатираме отсуство на наменски текстови кои би послужиле како текстуална предлошка за пронаоѓање и оперирање со информации од различен вид, така што оваа намена на текстовите ќе им се припише на постоечките лирски и епски текстови. Во контекст на изборот на текстови е невообичаена и одлуката на авторите во читанката да вградат текстови во форма на комбинација на слики и текст (с. 23, с. 89, с. 121). Впрочем, пристапот на интегрирање на илустрации во текстот кои заменуваат одредени зборови е карактеристичен за фазата на описување во второто одделение.

Од квалитативната анализа на содржините од читанката дознавме дека при изборот на текстови авторите првенствено се раководеле од нивната содржинска, естетска и етичка вредност, избирајќи книжевно-уметнички текстови чии теми и пораки се вклопуваат во концептот на идејно-тематските кругови. Тоа, бездруго, значи и скициран образец на тематски заснован микрокурукулумски концепт за предметот Македонски јазик во соодветното одделение. Во таа насока е и изборот на репрезентативни текстови што се наменети за усвојување на знаења од подрачјето Јазик, со доволно присуство на репрезентативни примери на правилото / поимот / содржината што се предмет на јазична анализа а, истовремено, со идејно-тематска основа што кореспондира со темата од идејно-тематскиот круг.

## **В. Дидактичко - методски компоненти**

- **Усогласеност на содржините од учебникот со Наставната програма и со Концепцијата за изработка на учебник**

Именуваната читанка, со елементи кои придонесуваат таа да добие форма на класичен учебник, именуван, во последно време како „Македонски јазик за ... одд“, опфаќа содржини што се во склад со поставените стандарди за оформување на учебник за основно образование, адаптирани на потребите на Наставната програма за предметот. Имено, во читанката се препознаваат дефинираните национални цели што стручно се поврзуваат со соодветните јазични содржини и обезбедуваат разработка на клучните поими.

Во читанката (учебникот) се забележуваат мал број отстапувања во однос на корелацијата наставни цели *vs.* содржини во делот за оспособувањето на

учениците за пишување на лични и деловни состави (честитка, разгледница, писмо и известување), за кои Програмата дефинира цели и предвидува вежби за пишување во насока на усвојување на соодветниот поим, како и на процесот на креирање на овие состави (БРО, 2007-б: 11). Отстапувањето се состои во тоа што во учебникот не се инкорпорирани адекватни содржини што ќе послужат за интерпретација на споменатите видови текстови, а недостасуваат и дидактичко-методски елементи за оспособување на учениците за составување на истите. Исто така, во учебникот се присутни прашања и активности што се однесуваат на реализација на цели што се дефинирани во Наставните програми за повисоките одделенија (- *Опреди го времето и местото на настанот!* с. 32, с. 79) - цел за IV одделение / - *Напиши состав на тема...* (с. 126, с. 128) - цел за V одделение (БРО, 2008-а : 13; БРО, 2008-б: 15) и др.

Во однос на толкувањето на непознатите зборови, во читанката е забележано одделно толкување на непознатите зборови, што не е во согласност со еден од критериумите за усогласеност на содржините од учебникот со возраста на учениците, што се наведени во Концепцијата за изработка на учебник за основно образование (БРО, 2010: 21). Анализата покажа дека откривањето на значењето на непознатите зборови не е придружен елемент на содржината што се обработува. Имено, тие се издвоени во одделна рубрика именувана како *Непознати зборови*, но нивното толкување не се врши во именуваниот дидактички блок, туку во речникот кој се наоѓа на крајот од читанката. Покрај добрата намера на авторите, учениците да се оспособуваат за користење на алтернативни извори на информации (во конкретниот случај речник), изоставувањето на толкување на непознатите зборови во контекст на текстот што се обработува може да предизвика проблеми во восприемањето на текстот, што ќе резултира со потешкотии при разбирањето на прочитаното и пречки во активностите за анализа на текстот.

- **Методски концепт**

Дидактичкиот концепт на овој учебник има умерена апаратура, организирана во шест рубрики, чиј број алудира на дидактичка структура која не го оптоварува прикажувањето на интегралниот текст. Дидактичките блокови се поставени во долниот дел од страниците, со цел ученикот, без особени проблеми, да ги воочува и да ги следи дидактичките насоки.

Имињата на рубриките (*Нови зборови; Размисли и кажи; Задачи; Разговор за текстот; Читај, истражувај, кажи; Литературно катче*) обединуваат прашања и активности од ист карактер, во кои се препознаваат индикатори од Блумовите таксономски нивоа.

Податоците за тоа во колкава мерка и на кој начин елементите од дидактичкиот пакет ги репрезентираат таксономските нивоа на критичко мислење и на функционалната јазична писменост, што ги утврдивме по пат на детална анализа, заснована на претходно утврдените и објаснети критериуми, ги прикажуваме во следната табела:

**Табела бр. 19.** Учебник (3-в) - анализа на дидактичка апаратура

Нивоа на критичко мислење			Нивоа на функционална јазична писменост (ПИРЛС)		
Ниво	f	%	Опис на ниво	f	%
Помнење	71	23,7	Воочува и извлекува експлицитни информации	114	46,2
Разбирање	134	44,8	Донесува директни заклучоци	44	17,8
<b>ВК.: 205</b>	<b>68,5</b>		<b>ВК.: 158</b>	<b>64,0</b>	
Примена	23	7,7	Интерпретира и интегрира информации	64	25,9
Анализа	45	15,1	Евалуира и критикува содржина и текстуални елементи	6	2,4
Евалуација	7	2,3	Функционално пишување	19	7,7
Синтеза	19	6,4			
<b>ВК.: 94</b>	<b>3,25</b>		<b>ВК.: 89</b>	<b>36,0</b>	
<b>ВКУПНО: 299</b>	<b>100</b>		<b>ВКУПНО:</b>	<b>247</b>	<b>100</b>

Од приказот е евидентно дека предмет на анализа, од аспект на критичко мислење, се вкупно 299 примери на прашања и активности за вежби додека, пак, индикаторите кои укажуваат на нивоата за функционална јазична писменост ги споредивме со вкупно 247 микро-дидактички елементи.

Добиените податоци не информираат дека, и во овој учебник, тежиштето на дидактичката апаратура се наоѓа на ниските нивоа на критичко мислење и функционална писменост. Показател за тоа е високиот процент на застапеност на прашања и активности од нивото разбирање 44, 8%, односно 46,2% на категоријата воочување на експлицитни информации. Покрај тоа што функционалноста на знаењата започнува со примена на истите, во слични или нови ситуации, во овој учебник се застапени само 23 прашања, задачи и активности од нивото примена, а тоа се само 7,7% од вкупниот број анализирани примери, кои најчесто програмски припаѓаат во подрачје Јазик (- *Напиши пет потврдни реченици (с. 49) / - Стави ги потребните интерпункциски знаци на соодветното место / - Подели ги на слогови овие зборови*), или во подрачјето



Изразување и творење: - *Изведете драмска игра* (с. 65, с. 116, с. 120, с. 129). Евидентираните примери, кои согласно со индикаторите, припаѓаат во таксономското ниво примена, главно, се однесуваат на структурна анализа на текст (поделба на целини, воочување на идејно тематската основа и сл.), а во неколку случаи учениците вршат споредби или селектираат релевантни информации во текст со одредена цел (- *Најди ја реченицата во која е дадена пораката на писателот* (с. 34) / - *По што се разликуваат приказната и басната?* (с. 68) и др. Практикувањето на евалуацијата е предвидено преку дискусии за одредени прашања, или проценка на однесувањето на ликовите од прочитаните текстови додека, пак, највисокото ниво синтеза во 19 (6,4%), од вкупно 299 анализирани ајтеми, се поврзува со различни форми на сврзано изразување (раскажување на зададена тема; пишување стихови / песни; креирање на слободни состави и др.).

Ако сето ова го разгледаме низ призмата на функционалната писменост, ќе дојдеме до следните сознанија: **а. интегрирањето и интерпретацијата на информации од прочитан текст** се идентификувани во 64 случаи, што е 25,9% од 247 обработени примероци, во кои учениците: ја воочуваат пораката текстот, извлекуваат главни мисли од текстуални целини, воочуваат особини на ликовите врз основа на нивните постапки и сл.; **б.** Само во 6 од анализираниите барања учениците треба да ја утврдат целта на текстот; да направат проценка; да дискутираат и сл.

Добиените резултати произлегуваат и од видот на активностите што ги предвидува дидактичката апаратура од учебникот кои, главно, се сведени на принципот прашања – одговори, без примена на креативните техники. Овде чувствуваме потреба да истакнеме дека креативните техниките може, но не мора, да бидат присутни во учебникот. Тие се вградени во методските компетенции на наставникот, чија задача е да ги познава нивните можности и умешно да ги вклопи во наставата со учениците за да поттикне повисоки мисловни процеси и да обезбеди поголема функционалност на знаењата.

Земајќи го предвид бројот на можните алтернативи за поставување прашања и задачи за секое ниво од функционалната писменост, посочените примери од анализираниот учебник ја допираат површината од неискористените опции кои, со соодветно методско обликување, ќе ги оспособат учениците кри-

тички да пристапуваат кон информациите, да ја проценат нивната функционалност, и креативно да ги искористуваат секогаш кога е потребно.

Покрај изборот на текстови и дидактичко-методски инструкции за различен пристап за нивна интерпретација, функционалноста на учебникот произлегува и од изборот на графички прикази како алтернативна форма за презентирање на информациите, или како алатки за размислување, анализа или синтеза на истите. Иако е познат нивниот потенцијал за развојот на критичкото мислење кај учениците, авторите на овој учебник многу малку ги искористиле нивните можности. Имено, читанката содржи 6 едноставни шеми, што се употребени со различна цел: да ги поттикнат учениците да размислуваат на определена тема (с. 35, с. 78, с. 56); да ја поткрепат интерпретацијата на текстот (с. 43); при директно заклучување и практикување на вежби за вокабулар (с. 38) и сл. Други примери за употреба на мапи, графички организатори, пополнувалки, и сл. не се забележани, а во учебникот е присутна само една табела која треба да послужи за категоризирање на зборови по дадени критериуми (с. 99). Дистрибуцијата на графичките прикази во учебникот се дадени во Табела бр. 20.

**Табела бр. 20.** Учебник (3-в) - графички прикази

Форма	f
Табели	1
Пополнувалки	0
Графикони	0
Умствени мапи	0
Шеми	6
Други графички организатори	0
<b>ВКУПНО:</b>	<b>7</b>

### **Г. Вежби за вокабулар**

На првите страници од учебникот авторите ја потенцираат потребата за оспособување на учениците за користење на *Речник*, што претставува една особено функционална алатка којашто овозможува перманентно подобрување на вокабуларот на секоја возраст. Оспособувањето за негова употреба треба да биде првиот чекор кон оформувањето на навиката ученикот постојано да се навраќа кон речникот кога ќе пресретне збор што не го познава и не е во состојба да го протолкува со помош на контекстуалните информации. Идејата за користење на речник е за поздравување, но возрасното ниво на учениците наложува тие да се запознаат со повеќе начини за откривање на значењето на

зборовите, коишто треба да имаат соодветна методска форма и заслужено место во читанката.

Методските алатки за збогатување на зборовниот фонд на учениците во читанката се мал број вежби, во чија основа се наоѓаат едноставни активности за составување зборови преку: комбинација на букви (с. 19); препознавање на кратки зборови во други зборови (облак; телевизор; носорог) (с. 37); асоцијации (с. 38) и вежби за зборови со спротивно значење (с. 127).

#### **Д. Вежби за говорно и писмено изразување**

##### **• Јазични вежби**

Поставеноста на јазичните вежби од граматиката и од правописот покажува дека тие, претежно, се однесуваат на препознавање на определени јазични категории (видови зборови / реченици), (с. 18, с. 55, с. 63, с. 99, с. 119) или подразбираат посочување примери преку кои учениците ќе дадат повратна информација за тоа дали и колку успеале да ја совладаат наставната содржина (с. 49, с. 58, с. 93, с. 99, с. 127). Во учебникот доминираат јазични вежби што обезбедуваат стекнување на знаења од нивоата помнење и разбирање, додека примена на знаењата е застапена единствено во следните налози: поделба на зборовите на слогови (с. 24), претворање на реченици од еден вид во друг (с. 49), реорганизација на текст (збороред во речениците) (с. 58) и примена на категоријата број кај именките во поединечни случаи и при пишување на текстови (с. 108, с. 109). Во читанката не се среќаваат вежби за јазична анализа на текстови, ниту примери на комплексни јазични вежби за примена на знаењата во усната и во писмената комуникација, каде што тие ќе станат алатка за изразување и творење.

Во услови кога учебникот не нуди примери на јазични вежби со различни нивоа на сложеност, секогаш се актуелни прашањата: - *Дали наставата по подрачјето Јазик, во училиштата во кои се употребува оваа читанка, е сведена на нивоата помнење и разбирање, и - Во колава мерка наставниците успеваат да воведат повисоко ниво на функционалност во нивната наставна практика со учениците?* Состојбата е усложнета со непостоењето на прирачници за јазични вежби и / или работни листови со нивелирана дидактичко-методска разработка на предвидените јазични содржини.

- **Стилистички вежби**

Од проследените дидактички компоненти и нивната категоризација според индикаторите преку кои ги препознаваме стилистички вежби дојдовме до сознание дека овој тип вежби во учебникот најчесто се оформуваат со цел учениците да усвојат знаења од одредено програмско подрачје. Доказ за тоа се примерите на елементи од лексички вежби за: именување на дејства (с. 119), откривање на антоними и дополнување на реченици (с. 127), коишто се ставени во функција на усвојување на знаења од подрачјето Јазик но, не и за стилистичко оформување на јазичниот израз.

Од вежбите за раскажување, во учебникот се присутни формите: раскажување на доживеан настан и / или раскажување по фантазија (с. 87, с. 88, с. 133 и др.), како и модификација на текст - раскажување по даден почеток (с. 66, с. 47, с.114). Од другите форми на сврзано пишување се среќаваат: опишувањето (на предмет, пејзаж и сл.), а засведочивме и една комплетно оформена стилистичка вежба за етапно креирање на текст (с. 113).

Спротивно на интерпретацијата на содржините од подрачјето Јазик, каде што е дадена детална методска структура со конкретно наведени прашања, стекнувањето и развојот на вештини за усно и писмено изразување не е поткрепено со соодветна дидактичко-методска апаратура. Иако не е предвидено дефинирање на поимите (раскажување, прераскажување, опишување и известување), оформувањето на овие состави треба да започне со запознавање на учениците со целта и структурата на секој од нив, на начин што е прилагоден со соодветната возраст, а потоа да се спроведе определена методска постапка за пишување. Наместо тоа, дидактичката апаратура содржи налози и непотполни упатства: *За прераскажување треба да знаеш: а. добро да ја научиш содржината; б. да ги разбереш и препишеш најубавите реченици; в. да изработиш план на прераскажување.* (с. 31); - *Раскажете за предмет, животна, доживување и сл.* (с. 18); - *Раскажи нова приказна за последниот лист* (с. 41); - *Замисли дека си во улога на народен раскажувач и продолжи го раскажувањето* (с. 47); - *Биди сликар со зборови. Избери најубаво јаболко и опиши го!* (с. 21) и др.

Од содржината на читанката дознаваме дека авторите предвиделе и обработиле некои од формите за писмено изразување (препишување, прераскажување раскажување и опишување), но при нивната интерпретација се забеле-

жува неизедначеност во терминологија и изоставување или несоодветно именување на формата за изразување: - *Напиши за нивната прва средба по наставот!* (с. 57) / - Раскажи што сè ти е потребно за драмската игра. *vs.* *кажи, наведи!* (с. 65) / - Раскажи за јаболкницата од текстот! *vs.* - Прераскажи го делот..(с. 36:) / - На час раскажете ги најубавите приказни од книгата „Приказни по телефон“ *vs.* прераскажете ги расказите! (с. 82) / - Прераскажи според серија слики *vs.* *Раскажи* и др.

Познато е дека присутноста на стилистичките вежби за оформување и модифицирање на текст не е доволна гаранција за оспособување на учениците за практикување на овие форми за сврзано пишување, доколку не е проследена со методска структура за усвојување на компонентите на секоја од споменатите форми за усно и за писмено изразување. Постоенето на додатни насоки (подготвителни активности, истакнување на клучните точки на пишувањето; инструкции за оформување и подобрување на текстот и сл.), кои во овој учебник се само спомнати, но не и методски разработени (с. 35), можат значително да придонесат не само во методичкото дизајнирање на наставата, туку и како водич за самостојна работа, за ревизија на напишаното и за самооценување на пишаниот труд.

- **Писмени состави**

Покрај вежбите за раскажување, прераскажување и опишување (вкупно 11), кои се усогласени со целите од Наставната програма, во читанката среќаваме и 13 налози во кои од учениците, по интерпретацијата на текст со слична содржина, се бара да напишат состав на одредена тема (*Кога најслатко си се смеел* (с. 25); *Јас и мојот велосипед* (с. 135); *Кога би бил волшебник* (с. 96), *Еден ден со брезата* (с. 126) и сл.); или, пак, да напишат краток расказ именуван како: *Првиот снег* (с. 87); *Како го победив стравот од темница* и др. Ако го занемариме фактот дека писмените состави се содржина од повисоките одделенија и овие налози ги третираме како вежба за писмено изразување (раскажување за доживеан настан / по фантазија), мораме да укажеме дека пишувањето состави на ова одделенско ниво треба да биде проследено со соодветна методска постапка која ги обработува фазите на пишување (претпишување, скицирање, пишување верзии, уредување, ревизија и објавување). Имено, ниту во овој дел, ниту во дидактичката апаратура што се однесува на поедноставните форми на писмено изразување (прераскажување, раскажување, опишување и

известување) не препознаваме упатства во врска со фазите на пишување или податоци за формата на различни пишани или писмени состави.

Повеќекратната анализа резултираше со обемни сознанија за содржинската и дидактичко-методската понуда на читанката коишто покажуваат дека содржинската, естетската и етичката вредност на учебникот, без квалитетна дидактичка апаратура не е доволна поткрепа на заложбата за градење на детската креативност и оспособување на учениците за критичко мислење и применување на различни форми за писмено изразување.

#### 2.4. Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишно основно образование (4-а) (автори: Љ. Севдинска, В. Настоска)

##### **А. Опис и структура**

Содржината на учебникот е предадена на 169 страници, во 8 заокружени тематски целини и речник на непознати зборови. На крајот од секој дел е оформен сумарен приказ на изучените содржини, проследен со прашања и едноставни задачи за повторување.

Насловите на идејно-тематските кругови: *Заеднички продолжувам, Работам вредно и упорно; Ја почитувам и развивам добрината; Го негувам другарството и пријателството; Се грижам за околината; Ја почитувам различноста и Светот околу мене* се во форма на кондензиран воспитен образец, целосно интегриран во книжевно-уметничката структура на учебникот. Терминолошката детерминација на тематските целини го искористува говорот од стојалиште на учениците и на тој начин оформува *интегративно-корелациона концепција на учебник* (Nemeth-Jajić, J.: 2006: 4), во која ученикот ја претставува интегративната алка помеѓу јазичните содржини и функционалните воспитно - образовни компоненти. Тоа е дополнето со низа елементи, коишто сведочат дека се работи за учебник во чиј центар е ученикот:

- *рубриците се во форма на директно обраќање кон ученикот* (пр.: со-работувај; изрази ја мислата; искажи ги своите чувства; прочитај и кажи; согледај и заклучи и др.)

- *направен е соодветен избор на илустрации*: на најголем дел од илустрациите во учебникот се прикажани деца на приближно иста возраст

- *избор на текстови*: доминираат теми од детското секојдневие во кои главни ликови се деца / ученици.

Учебникот нема линеарен карактер на интерпретација на содржините од

програмските подрачја. Тој води кон воспоставување на функционално единство на сите видови јазични содржини по пат на интеграција на содржините од читанката (избор на текстови за интерпретација) со содржините од останатите програмски подрачја (Јазик, Изразување и творење и Медиумска култура).

Дидактичката структура на учебникот е богата и комплексна, со голем број креативни техники, и умерена визуелна поткрепеност. Дизајнот на дидактичките блокови е едноставен, а нивната организациска поставеност е линеарна, без нагласени графички елементи и изразена илустративност.

Преку едноставно графичко и колоритно решение, авторите, сепак, издвоиле и нагласиле неколку рубрики кои се однесуваат на: **а.** вокабуларот (*значење на зборовите*); **б.** процесот на мислење и заклучување (*воочи / заклучи*); и **в.** домашните задачи.

Во одделни блокови авторите нудат биографски белешки на познати автори за деца, препорачани книги за читање, и / или информации кои поттикнуваат истражувачко читање на различни текстуални извори (книги, енциклопедии, дигитални ресурси и сл.).

Наведените констатации укажуваат дека станува збор за комплексен учебник со изразена етичка компонента, кој содржи теми и активности со кои учениците се мотивираат да ги запознаваат изразните концепти на јазикот.

## **Б. Понуда на текстови**

Читанката, како составен дел од учебникот, содржи 66 текстови кои, преку прикладни содржини во форма на епски текстови во стихови, ги внесуваат учениците во книжевно-уметничката уметност. Податоците за распределбата на текстовите и за нивните карактеристики во однос на авторството и нивниот информативен карактер ги прикажуваме во следната табела:

**Табела бр. 21.** Учебник (4-а) - избор на текстови

<b>Понуда на текстови</b>					
	Авторски	Народни	Информативни	Непознато	<b>ВКУПНО:</b>
<b>Лирски текстови</b>	31	1	/	/	<b>32</b>
<b>Епски текстови</b>	28	4	1	1	<b>34</b>
<b>ВКУПНО:</b>	<b>59</b>	<b>5</b>	<b>1</b>	<b>1</b>	<b>66</b>

Податоците во табелата претставуваат солидна основа да донесеме заклучок дека изборот на текстови во овој учебник е во доменот на авторски лирски

и епски текстови. Нивната застапеност во однос на вкупниот број текстови е речиси рамномерна (31 лирски и 28 епски текст. Ваквата понуда на текстовите, во корелација со потребите за спроведување на настава за функционално читање (пронаоѓање, интегрирање и интерпретирање на експлицитни и имплицитни информации) треба да ја има предвид информативната вредност на книжевно-уметничките текстови. Исто така, прикажувањето на информациите во учебникот во ограничени форми на текстуални извори го отежнува усвојувањето на концептот за пронаоѓање и употреба на информации што се прикажани во различна форма (преку текст, симболи, графички прикази и сл.).

Од аспект на авторството, најголем број од текстовите од учебникот припаѓаат во категоријата авторски текстови (59), во чии рамки се забележува прикладна застапеност на домашни и странски автори, а забележан е и текст без податоци за авторството, со ознака: „текст земен од практиката“ (с. 104).

Покрај можноста изборот на текстовите да кореспондира со потребите за реализација на цели од сите програмски подрачја, односно, покрај содржинската и композициската анализа, текстовите да бидат предлошка за јазична анализа и да послужат како текстуална основа за усвојување на знаења од областите медиумска култура, граматика и правопис, авторите се определиле за варијантата содржините од подрачјето Јазик да се обработуваат одделно, преку изолирани методски постапки.

## **В. Дидактичко - методски компоненти**

- **Усогласеност на содржините од учебникот со Наставната програма и со Концепцијата за изработка на учебник**

Во учебникот е направено прецизно и рационално поврзување на содржините со основните структурни единици од Наставната програма (целите, функционалните поими и наставните содржини).

На ова рамниште, споредбената анализа на учебникот и Наставната програма покажува дека, во генерални рамки, при изработката на учебникот се испочитувани стандардите за конципирање на учебник за основно образование и возрастните карактеристики на учениците.

- **Методски концепт**

Учебникот, низ осумте идејно-тематски кругови ги запознава учениците со осум функционални животни концепти, во кои се интегрирани содржините



од програмските подрачја на предметот Македонски јазик за четврто одделение. Притоа, со соодветна методско дизајнирање на наставата, учебникот, во голема мерка, може да придонесе во развојот на етичката, естетската и јазичната култура на учениците.

Дидактичката апаратура за реализација на предвидените програмски цели, за која следи и детална анализа, обезбедува непречена комуникација на наставникот и на ученикот со понудените содржини во учебникот.

Структурата на дидактичкиот апарат содржи многу прашања, задачи, налози, гатанки и креативни техники за истражувачка работа врз текст и за оформување на лични ставови кај учениците.

Објаснувањата на новите зборови се вградени во одделни информативни блокови, коишто го следат композициското прикажување на основниот текст, а на крајот од учебникот тие ја оформуваат содржината на Речникот на непознати зборови. За поткрепување на учењето се приложени додатни информации и *занимливости*, а на крајот од секој идејно-тематски круг се наоѓаат прашања и задачи со наслов: *Повторувам и се проверувам*.

Наведените елементи, сами по себе, не ја обезбедуваат функционалноста на учебникот, доколку истите не го одразуваат мисловниот процес за восприемање и манипулирање со информациите во насока на конструирање на модел за целисходно кодирање, декодирање и примена на информациите во конкретни животни ситуации. Оттаму, дидактичката апаратура ја ставивме под лупата на критичкото мислење и на функционалниот третман на информациите, а добиените податоци ги сместивме во Табела бр. 22.

**Табела бр. 22 . Учебник (4-а) - анализа на дидактичка апаратура**

Нивоа на критичко мислење			Нивоа на функционална јазична писменост (ПИРЛС)		
Ниво	f	%	Опис на ниво	f	%
Помнење	78	19,2	Воочува и извлекува експлицитни информации	136	40,5
Разбирање	177	43,8	Донесува директни заклучоци	66	20
<b>ВК.:</b>	<b>255</b>	<b>63</b>		<b>ВК.:</b> <b>202</b>	<b>60,5</b>
Примена	34	8,3	Интерпретира и интегрира информации	107	32,0
Анализа	58	14,3			
Евалуација	28	7,0	Евалуира и критикува содржина и текстуални елементи	11	3,1
Синтеза	30	7,4	Функционално пишување	15	4,4
<b>ВК.:</b>	<b>150</b>	<b>37</b>		<b>ВК.:</b> <b>133</b>	<b>39,5</b>
<b>ВКУПНО:</b>	<b>405</b>	<b>100</b>	<b>ВКУПНО:</b>	<b>335</b>	<b>100</b>

Податоците од табелата се јасен показател дека обемот на дидактичката апаратура не мора секогаш да биде одраз на нејзината функционалност. Имено, предмет на анализа од аспект на нивоата на критичко мислење беа вкупно 405 прашања, задачи и активности, додека индикаторите за функционална јазична писменост ги побаравме во 335 од нив.

Во текот на анализата е забележан значително поголем процент на ајтеми (63%) кои припаѓаат во пониските категории на критичко мислење, што е придружено со повисок процентуален показател (60,5%) од пониските нивоа на функционално читање и пишување. Кон ова го придружуваме и високото ниво на застапеност на прашања и налози за разбирање на информациите – 177, од вкупно 405 анализирани примероци, што е 43,8% од анализираниот примерок. Разбирливо е дека на ова образовно рамниште наставата треба да почива врз декодирањето на информациите, но тоа ја нарушува нејзината креативност и функционалност ако покрива речиси цела половина од неа, намалувајќи ја можноста за практикување и развој на посложени мисловни процеси. Исто така, големата нагласеност на идентификацијата на информациите во наставата по Македонски јазик, што е видлива во 136, од вкупно 335 анализирани микродидактички елементи, ја намалува функционалноста на наставата, што уште повеќе се нарушува ако се додадат и 66 случаи на директно заклучување, т.е. додатни 20% во пониските нивоа на функционална јазична писменост. Показателни примери за овие констатации се и рубриците со наслов: *составете листата; објасни; потсети се и дополни; воочи; заклучи*, направи споредба; но и *дискутирајте; создавај; твори*.

Претходните констатации се придружени со мал процент (37%) на налози за примена, анализа, евалуација и синтеза на јазични информации, односно, 39,5% присуство на налози што кореспондираат со индикаторите од повисоките нивоа на функционално читање и пишување.

Како и кај претходните анализирани учебници, и во овој учебник патот кон обезбедување на функционалност на знаењата е ограничен на мал број активности, т.е. 34 евидентирани примери за примена, или 8,3% од целокупниот примерок, што е јасен индикатор дека е потребна интервенција во овој дел од оформувањето на дидактичката апаратура, за овој учебник да може во целост да одговори на потребите на современата настава.

Како дополнување на овие сознанија во Табела бр. 23. ги приложуваме и податоците во врска со присуството на визуелни техники, прикази и модели на критичко мислење во анализираниот учебник.

**Табела бр. 23. Учебник (4-а) - графички прикази**

Форма	f
Табели	14
Пополнувалки	/
Графикони	/
Умствени мапи	/
Шеми	/
Графички организатори	7
<b>ВКУПНО:</b>	<b>21</b>

Од графичките прикази, (еден од критериумите за оценка на функционалноста) во учебникот се присутни вкупно 14 табели, кои преку различни налози ја насочуваат мисловната активност на учениците (категоризирање (с. 24, с. 29, с. 50 и др.); аргументирање (с. 70); оценување (с. 101) и др. Исто така, во учебникот се забележува присуство на голем број техники за развој на критичко мислење, кои во својата структура содржат и соодветни графички организатори: грозд (с. 9), ЗСУ табела (с. 12), вен - дијаграм (с. 14, с. 29); петоред (с. 15); стоп - техника (с. 34); коцка (с. 138); квадрант (с. 36, с. 98), двоен прозорец (стр. 151, с. 161); скелетен приказ (с. 78) и др., што е показател на интенцијата на авторите учебникот да биде корисна алатка за развој на функционални знаења од областа на мајчиниот јазик.

#### **Г. Вежби за вокабулар**

Во овој учебник рубриците за толкување на непознатите зборови и речникот се збогатени со неколку видови вежби за збогатување на лексичкиот фонд на учениците, и тоа: вежби за составување на зборови од дадени букви; вежби за именување, споредување и изведување на зборови (с. 18, с. 67); асоцијации: збор – мотив; откривање на значењето на зборовите (с. 81, с. 84); систематизација, креирање на речник (с. 114, с. 137) и др. Овде би го нагласиле големото значење што авторите му го припишуваат на составувањето на личен речник и на речник на одделението, така што, преку откривањето и бележењето на новите зборови. На тој начин учениците ќе имаат увид во сопственото напредување во однос на бројот на лексички единици што ги додале во својот вокабулар, со што додатно ќе бидат мотивирани да продолжат да го збогатуваат

својот јазичен израз, а позицијата на автори ќе биде додатен поттик да работат на полето на збогатување на јазичниот израз.

#### **Д. Вежби за говорно и писмено изразување**

- **Јазични вежби**

Во анализираниот учебник, согласно со барањата од Наставната програма, сретнавме налози за подготвување извештај (с. 125) и насоки за напредно користење на писмата / честитките во електронската комуникација. Исто така, авторите на учебникот го прошируваат доменот на вежбите за составување на деловни состави, преку налози за изработка на информативен материјал (плат) с. 108, но не нудат податоци за неговата форма и структура.

Резултатите од анализата на учебникот покажаа дека во однос на програмското подрачје Јазик, учебникот нуди дидактичка апаратура во која, во најголем број, се присутни задачи во кои учениците:

**а. ги препознаваат** различните јазични елементи: „- *Опреди го родот кај именките!*“; „- *Подвлечи ги природите во расказот!*“; *Подвлечи ги конкретните / апстрактните именки*; **б. наведуваат примери:** „*Напиши пет именки!*“; **в. ги применуваат** знаењата во конкретни примери и во покомплексни јазични вежби: „- *Запиши ги во тетратката одговорите на следните прашања: - Која е твојата адреса?; - Која е твојата последна прочитана книга? (пишување на голема буква); - Напиши пет реченици во кои ќе употребиш именки од трите рода!*“; „- *Со употреба на трите глаголски времиња раскажи како го прославивте роденденот на твоето другарче!*“; „- *Опиши ја твојата училница! Притоа потруди се да употребиш што повеќе описни придавки!*“; **г. вршат** јазична анализа на текст: *Пополни ја табелата со зборови од расказот (с. 98) и др.*

Во учебникот недостасуваат вежби за евалуација на јазични елементи.

- **Стилистички вежби**

Квалитативната анализа на дидактичките елементи, што укажуваат на различните видови стилистички вежби, покажа дека учебникот содржи голем број активности што припаѓаат во оваа категорија, коишто ќе ги групираме согласно со критериумите и индикаторите за нивна идентификација:

**а. лексички вежби:** активности со асоцијации: збор мотив (с. 73); дополнување реченици со соодветни зборови (с. 63, с. 39, с. 53); именување на предмети и суштества (с. 18, с. 144); римување на зборови (с. 26)

**б. синтаксички вежби:** креирање тврдења (с. 42); поставување прашања (с. 127); пишување поговорки (с. 139)

**в. насочено (истражувачко читање):** повеќе примери на аргументирано заклучување (пронајди зборови, реченици од кои дознаваш за...)

**г. модификација на текст:** креирање нов крај (с. 121); менување на текст (с. 155); довршување на текст (с. 149); продолжување на песна (*креирај една строфа!*) (с. 119; с. 151)

**д. Раскажување:** на лично доживување (с. 37); по фантазија (с. 63, стр. 70), по дадени зборови (с. 15); од различно стојалиште (с. 101)

**ѓ. опишување:** театарска претстава (с. 71); тортата што најмногу ја сакаш (с. 153); лик: твојот најдобар другар (с. 85); ентериер: твојата училица (с. 66); доживување: напиши состав во кој ќе опишеш еден супер роденден! (с. 153)

**е. Смыслување наслови за поетски слики (с. 23)**

**ж. Пишување дијалози за:** телефонски разговор (с. 13); дијалог меѓу ликови во стрип (с. 78).

Во овој дел ќе ги спомнеме и проектните активности за креирање на плакат (с. 89, с. 108), каде што налогот „виси“ во методскиот простор бидејќи не е образложена формата на прикажување на информациите, ниту начинот како да се направи тоа. Присутни се само наложите: *Изработете еко плакат. Тој треба да биде интересен и да привлече внимание! / Бидете кретаивни: направете плакат за филм што го гледавте. Напишете го насловот, режисерот и актерите. Плакатот треба да биде интересен и да ги натера другите да го гледаат филмот!* Авторите не даваат податоци за тоа што е плакат; кои се елементите на плакатот; како се постигнува атрактивноста; која треба да биде големината на текстот, каков распоред на информативните блокови е најсоодветен и сл. Во недостиг на наведените информации, учениците ќе ја завршат задачата по свое видување и ќе креираат убави и илустративни плакати, но нема да усвојат знаења за целта и структурата на плакатот / постерот како форма на презентирање на информации. Дефинирање на поимот не е пожелно, но, доколку авторите решиле да го вметнат во наставата, неопходно е

или тие, или наставниците да понудат насоки за дизајнирањето, презентирањето и оценувањето на неговата функционалност.

Покрај тоа што сите наведени активности / вежби примарно припаѓаат во назначените категории, налогот за нивното изведување, особено кај посложените вежби, не е проследен со конкретни инструкциски чекори или рубрики за оформување, корекција и евалуација на писмениот продукт. Веруваме дека авторите претпоставуваат дека основите на стилистичките вежби се усвоени во претходните одделенија, но и во тој случај тие треба да бидат дополнети со нови форми, содржински и функционални елементи од повисоко ниво кои ќе ги доближат учениците до најсложената форма на писмено изразување.

- **Писмени состави**

Во содржинската структура на учебникот не се присутни дидактички елементи што се поврзуваат со пишувањето на слободни писмени состави на зададена тема, што целосно соодветствува со Наставната програма, која не предвидува реализација на таква цел.

Наспроти тоа, во повеќе наврати учениците треба да практикуваат раскажување (на доживеан настан / по фантазија и сл.), што се именува како: пишување состав во кој ти ќе бидеш космонаут (с. 63); - Играв со снегулките (с. 73); Ја чувам мојата планета Земја (с. 144) и др.

Познато е дека пишувањето на писмени состави секогаш треба да биде проследено со евалуација на напишаниот текст во насока на подобрување на квалитетот на писменото изразување кај учениците. Следствено на оваа компонента од наставата по Изразување и творење, во учебникот, во повеќе наврати, се предвидува избор на најдобар напишан текст, но притоа не се наведува начинот или критериумите за тоа. На пример, по спроведена писмена вежба за опишување авторите предвиделе оценување на составите на учениците: *Прочитајте ги вашите трудови и одберете најубав состав!* (с. 98). Како што спомнавме, она што недостасува се критериумите за аргументирано оценување на составите, преку кои учениците ќе ги повторат карактеристиките на писмените состави (доколку ги усвоиле) и ќе имаат можност постојано да се навраќаат на нив при подобрување на пишувањето, самооценување или оценување на туѓите состави. Кога методската апаратура е непотполна, способноста за пишување кај учениците се развива стихийно, согласно со нивните лични predisпозиции, но не и организирано, преку точно насочени активности.

На крајот од анализата на учебникот 4-а можеме да констатираме дека учебникот во голема мерка ги задоволува критериумите за квалитетен учебник за јазична писменост. Отстранувањето на посочените недоследности, од кои најголем дел се во делот на дидактичката апаратура за функционално читање и пишување, би овозможиле тој да ја достигне потребната функционалност.

## 2.5. Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишното основно образование (4-б) (автор: Љ. Атанасова)

### А. Опис и структура

Содржината на учебникот опфаќа 172 страници текст, коишто се поделени во две структурни целини што ги означуваат двете полугодја од учебната година, а на крајот од учебникот, како сепаратен дел, е поставен речник на непознатите зборови.

Двете композициски целини завршуваат со рубрики: *Провери ги своите знаењата* и *Брз квиз*, во кои се дадени критериуми за самооценување, со што учениците добиваат можност да го следат сопственото напредување, односно, да развиваат механизми за воспоставување на самоконтрола врз учењето.

Текстуалната структура на учебникот 4-б ја сочинуваат 9 заокружени идејно-тематски кругови со наслови кои позајмуваат мудрости од народното творештво (*Без мака нема наука; Работата го краси човекот, мрзата го гнаси; Капка пример вреди повеќе од дожд совети; Не е богат тој што има многу, туку тој што дава многу; Два лешника еден орех кршат; Што ќе си посееш, тоа ќе си жнееш; Вистинската убавина зрачи од срцето, а не од лицето; Благоот одговор може да те извлече и од најлута ситуација и Јазик*). Именувањето на идејно-тематските кругови со помош на народните поговорки има симболичко значење - го прикажува јазикот како синтеза на целокупната народна мудрост и на учениците им упатува јасна порака дека неговото изучување ќе им го покаже патот кон знаењата и ќе ги отвори вратите кон ризницата на мудроста.

Инструментариумот за реализација на предвидените цели, покрај понудените содржини, го сочинува модерен и разновиден илустративен материјал, дидактички обликуван со цел да овозможува усвојување на знаења и вештини за читање и разбирање на текстови, како и за анализа и вреднување на текст.

Дидактичката апаратура има мошне прегледна композиција во која ученикот, без голем напор, може да ги воочува образовните, дидактичките и информативните сегменти. Во неа се содржани јасни и едноставни упатства за работа на учениците, но и дидактичко-методски препораки за наставникот во врска со реализацијата на наставните цели. Поради ова, концепцијата на учебник насочен кон ученикот (за што говорат обраќањето на авторот кон учениците на почетокот од учебникот и налозите од методската апаратура), на одредени места е нарушена и добива изглед на методски прирачник за наставници.

Севкупната техничко-структурна поставеност на овој учебник укажува дека се работи за современ учебник со богата, но не комплетно прецизирана, содржинско-дидактичка понуда, со складно организирана структура што се рефлектира во исклучително прегледен извор на учење.

## Б. Понуда на текстови

Изборот на текстови во анализираниот учебник го претставуваат информативно комплетирани содржини, коишто се податливи за различни видови на анализа, во кои се применуваат постапки за пронаоѓање, интерпретација и евалуација на текстот и на текстуалните елементи, на ниво што кореспондира со наставните цели за четврто одделение.

Читанката располага со вкупно 64 текста, коишто се од различен вид и имаат различно потекло. Дистрибуцијата на текстовите според овие критериуми ја прикажуваме во Табела бр. 24:

Табела бр. 24. Учебник (4-б) - избор на текстови

Понуда на текстови					
	Авторски	Народни	Информативни	Неозначени	ВКУПНО:
Лирски текстови	24	1	0	0	25
Епски текстови	34	5	0	0	39
<b>ВКУПНО:</b>	<b>58</b>	<b>6</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>64</b>

Од податоците во табелата забележуваме дека во учебникот не се присутни текстови чија намена е да понудат информации од одредена област. Оваа функција, покрај етичката и естетската, им е припишана на понудените лирски и епски текстови, од кои речиси сите (58) се во категоријата авторски текстови, а само 6 текста (1 лирски и 5 епски) се избор од народното творештво.

При изборот на текстовите, авторката се потрудила тие да бидат со



содржина која ќе овозможи реализација на цели од сите програмски подрачја, така што, покрај содржинска и композициска интерпретација, одредени текстови се предмет и на јазична и на структурна анализа и тоа со цел да послужат како текстуална основа за усвојување на: граматички правила; знаења од областа на подрачјето Медиумската култура и / или модел за развој на вештини за пишување на различни видови текстови. Како што спомнавме и претходно, интерпретацијата на содржините од програмското подрачје Јазик е поместена во одделна целина од учебникот, надвор од текстуалниот контекст на читанката, но вежбите за јазична анализа се применуваат врз претходно обработени текстови од читанката. На тој начин, знаењата од граматиката и правописот не се обработуваат изолирано, сами за себе, туку добиваат функционална димензија и се набљудуваат од аспект на естетското и на содржинското обликување на текстот што, секако, влијае и врз подигнувањето на квалитетот на усното и на писменото изразување на учениците.

## **В. Дидактичко - методски компоненти**

- **Усогласеност на содржините од учебникот со Наставната програма и со Концепцијата за изработка на учебник**

Учебникот *Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишното образование* е конципиран во согласност со Наставната програма за именува-ниот предмет. Тоа е препознатливо во содржинската дидактичко-методската понуда на учебникот, каде што можеме да ги препознаеме целите, содржините и клучните поими што се пропишани со Наставната програма за предметот Македонски јазик за четврто одделение (БРО, 2008-а: 6-17). Изборот на содржините во учебникот е операционализација на содржините што прецизирани со Наставната програма, а за реализација на конкретните цели се понудени активности и методи кои кореспондираат со понудените од истата програма.

Авторката, преку адекватен избор на текстови и бројни прилози (илустрации, графички организатори и сл.), на доследен начин ги претставува наставните содржини и ги надоградува јазичните содржини од претходните одде-ленија до ниво што е прилагодено на возраста на учениците.

- **Методски концепт**

Учебникот, главно, е ориентиран кон учениците, со активности во кои што тие, преку низа постапки, активно се вклучени во процесот на конструирање на сопствените знаења од областа на јазикот.

Методскиот концепт содржи основен текст, илустрации и дидактички блокови, со голем број прашања, налози и игровни активности за воочување и оперирање со текстуалните елементи.

Интерпретацијата на текстовите од читанката е придружена со прегледно распоредени дидактички блокови, кои го следат основниот текст и содржат голем број прашања, налози и задачи коишто иницираат критичко читање и самостојна работа врз текстот.

Покрај вообичаените рубрики за интерпретација на текстовите, составен дел од учебникот се и рубриците за додатно информирање на учениците кои, често, содржат и насоки за користење на додатни информативни извори (енциклопедии, интернет, посета на театар, кино и сл.). Тука, покрај инструкциските рубрики, ќе ја спомнеме рубриката *Запознај се со писателот*, во која се дадени кратки белешки за животот и за делото на авторите за деца чии текстови се понудени во учебникот. Нашето мислење е дека именуваната рубрика треба да има информативен, но не и нормативен карактер, бидејќи во четвртото одделение биографските белешки не се предмет на интерес и, доколку не се прилагодат на возраста на учениците, тие можат да го отежнат изведувањето на наставата.

Согласно со методскиот приод за читање и за разбирање на текст, онаму каде што авторката сметала дека е потребно, поставила рубрика за толкување на непознатите зборови именувана како *Го збогатувам речникот* која, заедно со *Речникот на непознати и помалку познати зборови* на последните страници од учебникот, можат да се искористат како поттик или средство за различни лексички и стилистички вежби.

Описот и поставеноста на дидактичко-методскиот инструментариум не се доволни показатели за утврдување на функционалноста на учебникот. Нашата интенција да добиеме конкретни показатели за функционалниот потенцијал на дидактичката апаратура ја остваривме преку анализа на микроелементите од дидактичките блокови, заснована врз критериумите и индикаторите што ги презентиравме во прилог А и Б, на почетокот од ова излагање.

Резултатите од оваа анализа ги прикажуваме во следната табела:

**Табела бр. 25. Учебник 4-б - анализа на дидактичка апаратура**

Нивоа на критичко мислење			Нивоа на функционална јазична писменост (ПИРЛС)		
Ниво	f	%	Опис на ниво	f	%
Помнење	71	13,3	Воочува и извлекува експлицитни информации	137	33,1
Разбирање	228	42,7	Донесува директни заклучоци	100	24,2
<b>ВК.: 299</b>	<b>56</b>		<b>ВК.: 227</b>	<b>57,3</b>	
Примена	74	13,9	Интерпретира и интегрира информации	107	25,8
Анализа	99	18,6			
Евалуација	25	4,7	Евалуира и критикува содржина и текстуални елементи	36	8,7
Синтеза	36	6,8	Функционално пишување	34	8,2
<b>ВК.: 234</b>	<b>44</b>		<b>ВК.: 187</b>	<b>42,7</b>	
<b>ВКУПНО: 533</b>	<b>100</b>		<b>ВКУПНО: 414</b>	<b>100</b>	

Податоците, што ги гледаме на Табелата бр. 25., покажуваат дека се работи за учебник со обемна на дидактичка апаратура (вкупниот број на анализирани ајтеми во примерокот за критичко мислење изнесува 533 а 414 од нив го претставуваат примерокот за функционално читање и пишување), која што, во најголема мерка, (70%), кореспондира со пониските нивоа на критичко мислење.

Од аспект на функционалната писменост, 227 (57,3%) од анализираниите 414 микроелементи од дидактичката апаратура се прашања / активности за идентификување на информациите и за директно заклучување, додека интегрирањето, интерпретирањето и евалуацијата на информациите е присутно во 34,5% од анализираниите примероци.

Покрај тоа што наставата по Македонски јазик почива врз аналитичко-синтетичкиот пристап (анализа на појдовен текст – воочување на поимот / правилото – примена, евалуација и синтеза), добиените резултати покажуваат релативно ниско ниво на активности за анализа – 99 (18,6%), и исклучително ниско ниво на синтеза – 36 од вкупно 533 примери, што е 6,8% од целокупниот анализиран материјал.

Во категоризацијата од функционалната јазична писменост, најголем број од прашањата / активностите се од најниското ниво - воочување и извлекување на експлицитни информации вкупно 137 (33,1%), од вкупно 414 анализирани барања, додека најмала застапеност е забележана кај функционалното пишување, со 34, (8,2%) евидентирани примери од целокупниот анализиран материјал.

Двете анализи водат кон констатација дека дидактичката апаратура во учебникот, во недоволна мерка ги поттикнува учениците да решаваат конкретни проблеми преку извршување и / или имплементирање на определени постапки во кои се применуваат стекнатите знаења, а уште помалку е во функција на оспособување на учениците за работа со текстуални податоци, т.е. спроведување на постапки за диференцијација, селекција, конструирање, деконструирање, аргументирање, евалуација, продукција и сл.

На прикажаните податоци се надоврзуваат добиените сознанија за застапеноста на придружни инструменти и прикази кои продонесуваат кон поголема прегледност и функционалност на наставата. Тука, пред сè, мислиме на табели, умни мапи, графички организатори и други видови на визуелни прикази што можат да бидат присутни како информативни материјали, или како работни обрасци во кои учениците прикажуваат или интегрираат информации.

Микроанализата на дидактичката апаратура во однос на присуството и намената на графичко организирање на текстуалните елементи покажа дека во овој учебник, покрај евидентната доминација на активности од типот прашања - одговор, се среќаваат и 9 табели, и 7 примери за примена на техники за критичко мислење (табела бр. 26).

Притоа, употребата на табелите е на различни нивоа на сложеност: **а.** во функција на реализација на едноставни лексички вежби (с. 152; с. 161); **б.** донесување заклучоци и аргументирано говорење (с: 69) и **в.** анализа на текст и на текстуални елементи (с: 44, с. 71, с. 79, с. 83, с. 149, с. 150).

Како поткрепа на критичко мислење, во анализираната дидактичка апаратура во различни контексти, авторката ги нуди следните техники: скелетен приказ – приказ на книга (с. 14); опис на лик - петоред (с. 24); квадрант – анализа на песна (с. 29); призма - прераскажување (с. 56); дневник со двоен запис – анализа на песна (с. 79); знам – учам – научив (с. 83); вен дијаграм – анализа на текст (с. 129) и книга на одделението (с. 131). Исто така, во насока на поврзување на знаењата од предметите Македонски јазик и Математика е предвидена изработка на дијаграм за бројот на деновите во месеците, како добар пример за воведување на учениците во подрачјето на графичкото прикажување на јазичните информации, што од друга страна ќе придонесе кон оспособување на учениците за „читање“ на информации што се прикажани во различна форма.

Податоците за застапеноста на графички организатори од различен тип, во анализираниот учебник, се дадени во Табелата бр. 26.

**Табела бр. 26.** Учебник (4-б) - графички прикази

Форма	f
Табели	9
Пополнувалки	/
Графикони	1
Умни мапи	/
Шеми	/
Други графички организатори	8
<b>ВКУПНО:</b>	<b>18</b>

Функционалноста на дидактичката апаратура на учебниците, во голема мерка, зависи и од вежбите за оспособување на учениците за користење и за пишување на лични и деловни состави, што е дефинирано како цел во Наставната програма за Македонски јазик за четврто. Нашата анализа покажа дека личните и деловните состави, во форма на налози што соодветствуваат со одделенското ниво, се целосно вклопени во понудените микро-дидактичко-методски елементи од овој учебник. Примери: „- Состави писмено известување за настанот според дадениот план!“ (с. 29); „- Изготви извештај за активностите што ги имавте во училиштето за денот на дрвото!“ (с. 105); „- Напиши писмо до непознато другарче (с. 118) и др.

Во контекст на усвојувањето на знаења и вештини и за личните и деловни состави, авторката ја спомнува и дипломата, која учениците *треба да ја изработат за најдобриот другар* (с. 44), но не понудила користење на образец со чија помош би ги упатила учениците во целта, структурата и начинот на дизајнирање на оваа деловна форма.

Се надеваме дека наставниците ќе ги имаат предвид методските постапки за интерпретација на именуваните наставни содржини и постапно ќе ги водат учениците низ процесот на пишување.

### **Г. Вежби за вокабулар**

Знаеме дека процесот на восприемање на јазичната информација и обратниот процес на кодирање, интегрирање и презентирање на информациите се во директна спрега со квантумот на лексичките единици со кои располагаат примачот и испраќачот на јазичниот информативен материјал. Оттаму, вежбите за градење на лексичкиот потенцијал се секогаш актуелни во залошбата наставата по Македонски јазик да обезбеди разбирање и квалитетно пишување на различни видови текстови.

Вежбите за вокабулар треба да се изведуваат тековно, најчесто во форма на игровни активности, активности за загревање (бура на идеи; збор – мотив), како јазични вежби и сл. што се прилагодени на барањата од Наставната програма, а поткрепа за нив треба да претставуваат животни ситуации и текстови од учебникот и надвор од него.

Покрај нивното големо значење, вежбите (активностите) за проширување на зборовниот фонд на учениците во овој учебник се среќаваат многу ретко, во следните варијанти: толкување на непознатите зборови од текстот – рубрика *Го збогатувам речникот*; синтетички вежби за составување зборови од дадени букви (с. 145); активности за именување на зборови (с. 103, с. 148, с. 161, с. 162) и една вежба за „преведување“ на зборови од народниот јазик во стандарднојазична форма (с. 97).

Очигледно е дека понудата на вежби за вокабулар во учебникот е многу мала, но наставникот не треба да го занемари овој аспект на писменоста и да работи на проширувањето на детскиот речник преку забавни активности кои ја освежуваат наставата а, истовремено, во значителна мерка влијаат врз развојот на јазичното изразување.

#### **Д. Вежби за говорно и писмено изразување**

- **Јазични вежби**

Дидактичката апаратура што ги третира јазичните вежби во овој учебник, покрај активностите за препознавање на граматичките категории и на правилата од областа на правописот, како и за примена на знаењата на ниво на конструирање или дополнување реченици (с. 149, с. 153, с. 154 и др.), содржи и покомплексни вежби за јазична анализа на обработени текстови во кои содржински познат текст се користи како предмет на воочување, класифицирање, групирање и табелирање на јазични единици врз основа на различни критериуми (с. 56, с. 149, с. 150, с. 155 и др.). Ова е добар пример на интеграциско-корелациски пристап во изучувањето на јазикот, кој овозможува јазичната материја да се изучува во природен контекст (текст / говорна ситуација), што обезбедува услови учениците да ја воочат нејзината улога во читањето и создавањето на текстови со различна намена. Тука спаѓа и јазичната вежба: *Го објаснувам поетскиот јазик* чија суштина е објаснувањето на зборовите и изразите со преносно значење. Нејзиниот наслов иницира на размислување за

тоа - која е функцијата на овие зборови? / Како и кога се употребуваат? / Организирање на вежби за креативно пишување и сл.. Во насока на интегрирање на знаењата при создавање на функционална јазична целина, значењето на вежбите од овој тип е големо, бидејќи искусниот наставник ќе умее да го препознае нивниот потенцијал и да ги трансформира секогаш, кога е потребно тоа, во јазични вежби, кои ќе соодветствуваат на конкретни функционални цели.

- **Стилистички вежби**

Веќе спомнавме дека во учебникот се присутни мал бројот на лексички вежби, а во рамките на останатите видови стилистички вежби забележителни се следните активности: дополнување и довршување на реченици (с. 16, с. 153, с. 154); поставување прашања (с. 16, с. 49, с. 64, с. 99); идентификување на зборови и реченици кои имаат определена функција во текстот (опишуваат, известуваат и сл.); пишување дијалози (с.13, с. 19, с. 78), раскажување (по серија слики, по даден почеток, по фантазија и сл.) и голем број на налози за опишување (на ликови, пејзаж, годишно време, доживување и сл. (с. 16, с. 49, с. 111, с. 119, с. 121, с. 153 и др.).

Во поедноставните вежби за опишување, дадените налози содржат конкретни чекори за опишување, укажувајќи на процесот на забележување на поединости и изведување на заклучоци за карактеристиките на предметот / особините на ликовите врз основа на понудените податоци, што не е случај во другите анализирани учебници. Исто така, во анализата на текстовите авторката вметнува елементи на креативно насочено набљудување (ја збогатува со примери од анализата на текстот: - *Со кои зборови поетот ја опишува есента / - Пронајди ги и прочитај ги стиховите во кои поетот ја опишува шумата*) кои потоа може да ги стави во функција на вежба со повисоко ниво на сложеност.

Специфично е тоа што стилистичките вежби за пишување на писмени состави (раскажување / опишување), иако се дадени во форма на налози за пишување на писмен состав (*Напиши состав во кој ќе го сретнеш последниот лист и ќе разговараш со него; Раскажи во тетратката според насловот Дедо Мраз пристигна со снегулките и др.*) не се поврзуваат со формата и карактеристиките на финалниот производ, ниту со пишувањето како процес, а пишувањето состав се третира како налог, без понудена апаратура за совладување на оваа форма на писмено изразување.

- **Писмени состави**

Во повеќе наврати потенциравме дека во четвртото одделение, Програмата го дефинира писменото изразување на ниво на прераскажување, раскажување, опишување и известување, но како и во останатите учебници, и во овој учебник среќаваме налози во кои од учениците се бара да применуваат најсинтетична форма на писмено изразување – творење на состав на зададена тема (наслов) или креирање на стихови: „- *Напиши **состав** со наслов: „Без мака нема наука“*; - *Напиши стихови за вистинскиот другар/ка* (стр. 44); - *Напиши состав со наслов: „Ти благодарам мајчице мила“* (с. 101); - *Обиди се да го изразиш својот восхит од буђењето на природата во пролет преку песничка или литературна творба* (с. 126) и сл. Очигледно е дека и покрај тоа што во дидактичката апаратура за писмено изразување од учебникот постои одредено отстапување од Наставната програма, писменото изразување во проза и стихови не е обработено со ниту една методска постапка за конструкција на вакви видови текстови. Стилистичките вежби, што се во голем број, не одат во прилог на ваквите барања, доколку не се воспостави директна конекција на соодветната стилска вежба со пишувањето на писмениот состав, а тоа се прави преку конкретен методски модел во кој се разработени сите чекори на пишувањето. Авторката дава насоки за содржинското оформување на текстовите, но не и инструкции што ќе го водат ученикот низ процесот на пишување, ниту инструменти со кои тој би го ревидирал пишувањето. И овде остануваат без подлога повеќекратните налози за проценување и оценување на писмените состави или на други активности на учениците, кои се даваат без критериуми или насоки за воочување на битните елементи според кои учениците би ја вршеле споредбата / оценувањето.

Прикажаната анализа уште еднаш потврдува дека адекватната содржинска и дидактичко-методска структура на учебникот не може да биде извор на знаења и алатка со која се олеснува секојдневната наставна практика, доколку неговото конципирање не е засновано на природата на сознајниот процес, која што е пресликана во нивоата за критичко мислење, обезбедувајќи основа за функционално читање и пишување.



2.6. Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование (4-в) (автори: Б. Кртолица, В. Митовска, В. Г. Аврамовска)

### А. Опис и структура

Структурата на учебникот ја сочинуваат 230 печатени страници на кои се распределени содржините од 6 тематски целини, чиешто именување е со изразена метафоричност на насловите, кое има за цел учениците да развиваат свест за литературното дело како одделен вид уметност на зборот. Имено, шесте целини: *Зошто жали славејчето*; *Убави зборови*; *Мудриот малку збори – многу твори*; *Во сказноград и басноград секој да сврати и Пролетни празници – Христос воскрес* кои се означени само во содржината, но не и во интегралниот текст, започнуваат со истоимени литературни авторски творби, со изразена етичка порака, којашто е присутна низ содржините од идејно-тематскиот круг.

Концепциски, во учебникот се испреплетуваат содржините од сите програмски подрачја, така што при што презентирањето на текстот и на дидактички елементи е придружено со именување на целите и содржините од Наставната програма. Ова именување на активностите, што е сместено во насловниот дел од страницата, е збунувачко и учебникарски несоодветно, бидејќи, пред сè, се однесува на наставниците и, истовремено, ја ограничува нивната креативна слобода да го употребат текстот во различни наставни контексти. Истовремено, кај учениците се нарушува усвоениот концепт за печатен текст, според кој еден текст има наслов, содржина и автор, бидејќи во овој учебник текстовите, од гледиште на учениците, имаат двојни наслови: *Изразно читање – Грозд* (с. 6); *Драмско читање – секогаш прв* (с. 12); *Литература – Доцна есен* (с. 23); *Проза – Анализа на текст по посочени прашања – Есен* (с. 26); *Анализа на текст според даден план – Керката на дрварот* (с. 50) и др. Истовремено, учениците се упатуваат и на именување на формите на изразување, а на наставниците им се сугерира методскиот модел и соодветната содржина за реализација на определена цел: *Театарска сцена – Опишување по даден план* (с. 57); *Писмено одговарање на прашања од обработен текст – Царот и кошулата* (с. 62) итн.

Програмската инспирација на авторите е видлива во сите сегменти на учебникот – од поставувањето на текстовите, дефинирањето на целите и содржините, сè до моделот за систематизација на знаењата, кој содржи графички организатори со разгранета структура, чија содржина се содржините

од програмските подрачја (Јазик, Изразување и творење, Читање и литература и Медиумска култура).

Техничкото уредување на учебникот е во модерен стил, избобилува со колоритни и инспиративни илустрации, а поставеноста на методско-дидактичката апаратура е складна и лесно воочлива.

Интерпретацијата на содржините е проследена со низа техники и рубрики, што согласно на концепциската основа повторно упатуваат на оперативните цели: анализа на текст со прашања; прераскажување на обработен текст; вежби за изразување и творење (задачи по нивоа); анализа на песна; анализа по истражувачко читање и сл.

Речникот на непознати зборови, кој концепциски припаѓа во учебник за одделенска настава, во овој учебник е изоставен, а толкувањето на непознатите зборови се врши во рамките на рубриката Збогати го речникот.

Понудата на содржините концепциски се заокружува со графички организатор на кој се прикажани содржините што ги предвидува Наставната програма за предметот Македонски јазик за четврто одделение, како и концептот *Докажи си сам дека знаеш*, во кој таксативно се наброени клучните поими од програмата, а задача на ученикот е за секој од нив да наведе по еден пример. Иако анализата на дидактичката апаратура ќе ја прикажеме во понатамошниот текст, сметаме дека е адекватно овде да ја истакнеме определеноста на авторите дека посочувањето примери (ниво разбирање), веднаш по читањето или кажувањето на правилото е доказ дека ученикот усвоил трајни знаења, па се прашуваме: *Што би докажале активностите од повисоките нивоа на критичко мислење?*

Оваа концепциска и структурна поставеност на учебникот претставува обид за интегрирање на содржините од Наставната програма, читанката и Методиката на наставата по Македонски јазик, наспроти начелото при креирањето на учебници да се искористат знаењата од методско-дидактичкото подрачје како и знаењата од литературата во насока на создавање на функционално учебно помагало за учениците и, истовремено, средство за работа на наставниците, кои со своите методски знаења ќе умеат националните цели да ги конкретизираат во оперативни, а нивната реализација да ја поврзат со соодветни методски постапки и содржини од учебникот.

## Б. Понуда на текстови

Кога е во прашање понудата на текстови за интерпретација, авторите во овој учебник понудиле широка палета од книжевно-уметнички текстови, соодветни за содржинска, композициска и јазична анализа. Со цел да дадеме преглед на карактеристиките на текстуалната основа на учебникот, во продолжение ја даваме следната табела:

Табела бр. 27. Учебник (4-в) - избор на текстови

Понуда на текстови					
Лирски текстови	Авторски	Народни	Информативни	Авторски неопределени	ВКУПНО:
	42	2	/	1	45
Епски текстови	65	8	/	6	79
<b>ВКУПНО:</b>	<b>107</b>	<b>10</b>	<b>0</b>	<b>7</b>	<b>124</b>

Од приложеното се гледа дека и во овој учебник доминантини се авторските текстови (107), од вкупно 124 текста. Текстовите од народното творештво се застапени во мал број (2 лирски и 8 епски), а очигледно е отсуството на текстови од енцикопедиски и / или од информативен карактер, кои се идеален модел за активности со различна форма на манипулација со информациите.

Исто така, иако во мал број (7) текстови не се авторски определени, што е несоодветно за концепт на учебник, чија содржина е јазикот и книжевно-уметничкото творештво.

Големиот број текстови асоцира на голем број можности за нивна анализа, како и богатство информации кои можат да бидат доведени во врска со најразлични животни контексти. Сепак, авторите на учебникот ја фиксирале нивната намена со точно дефинирана и именувана програмска содржина, што кај наставниците, со низок праг на критичност, ќе претставува линеарна методска инструкција, во која се губи можноста за дивергентен приод кон интерпретацијата на текстовите.

## В. Дидактичко - методски компоненти

- **Усогласеност на содржините од учебникот со Наставната програма и со Концепцијата за изработка на учебник**

Учебникот за кој говориме, со целокупната содржинска и дидактичка структура, упатува на Наставната програма за предметот Македонски јазик за четврто одделение. За да дојдеме до овој заклучок не беше потребна детална споредбена анализа, бидејќи авторите се потрудиле во учебникот да ги име-

нуваат сите цели и содржини од Програмата, а во дидактичкиот сегмент да ги испочитуваат, но и да ги прошират препорачаните методи и активности. Сепак, треба да имаме на ум дека содржинската кохеренција на учебникот со наставната програма не е гаранција за остварување на посакуваните образовни исходи, така што именувањето на формите на изразување не значи и нивно усвојување од страна на учениците. За да обезбедат функционални знаења, авторите даваат премногу конкретна дидактичка апаратура, којашто во многу нешта наликува на програмиран материјал за учење, во кој комуникацијата се одвива на три нивоа: учебник - ученик; учебник – наставник и ученик наставник. На теоретско рамниште тоа е оправдано, но на практично ниво оваа комуникација треба да биде приспособена кон возраста на учениците, а насоките за наставниците треба да извираат меѓу редовите на содржината и да иницираат богатство од креативни приоди кои ќе водат кон иста цел.

- **Методски концепт**

На почетокот кажавме дека учебникот поседува комплетна дидактичка апаратура која кореспондира со потребите на Програмата, а во одредена мерка и со потребите на учениците. Имено, дидактичките блокови претставуваат инструкциски текстови во кои ученикот етапно ја реализира задачата што е ускладена со целта што се наведува во насловот (раскажување по слика, изразување и творење и сл.). Оттаму, оспособувањето на учениците да усвојуваат и да практикуваат одреден начин на изразување и творење се става во врска со наставната содржина, со што ученикот паралелно со усвојувањето на функционални знаења треба да го усвои и поимот за нив, а тоа не е предвидено за ова одделенско ниво. Сметаме дека методската апаратура би била многу пофункционална доколку од неа се изделат методските упатства за наставниците во методски прирачник за наставници, во кој методските чекори би се вградиле во конкретни методски модели, а варијациите во однос на методската артикулација би станале креативна одлика на одделенските наставници.

Елементите од дидактичката апаратура, покрај прашањата, налозите, и задачите за истражувачки активности, вклучуваат голем број на графички организатори и креативни техники, чија фреквенција е илустрирана во следната табела:

**Табела бр. 28.** Учебник (4-в) - графички прикази

Форма	f
Табели	4
Пополнувалки	0
Графикони	0
Умствени мапи	1
Шеми	0
Графички организатори	10
<b>ВКУПНО:</b>	<b>15</b>

Графичките прикази, кои имаат за цел да информираат, да синтетизираат и да конструираат знаења, во овој учебник имаат двојна намена: **а.** да му послужат на ученикот да ја разбере содржината и да го усвои поимот за техниката / графичкиот организатор и **б.** како инструмент со кој наставникот ги консолидира обработените програмски цели. Имено, примената на креативните техники, чии придружни елементи се графичките прикази во овој учебник не е во функција на разбирање на текстот што се чита, туку е цел сама за себе - усвојување на концептот на техниката, откривање на целта за која таа техника се применува и воочување на методската постапка за нејзиното спроведување. Имено, на повеќе места во учебникот, авторите им се обраќаат на учениците: - *Запознај се со новата техника со која ќе го поврзуваш знаењето од една област со друга (с. 91) / - Ако сакаш да истражуваш, техниката грозд ти е само пример како можеш да го разгрануваш твоето знаење од одредена област. (с. 137) / - И оваа техника е наменета за оние што сакаат да истражуваат (с. 163).* Овие и слични констатации во врска со креативните техники, за учениците се апстрактни и немаат значење. Нивната функција е директно поврзана со текстот што се обработува како и со информациите коишто ученикот треба да ги пронајде, да ги обработи и да ги систематизира во графички организатор или, пак, да ги декодира визуелно прикажаните информации и да ги употреби за решавање на одреден проблем. Објаснувањата за целта, формата, структурата и методската позадина на техниките треба да останат онаму каде што природно припаѓаат - во сферата на дидактичко-методското подрачје, од каде што се позајмуваат тогаш кога за тоа има оправдана причина.

Целокупната дидактичко-методска структура на еден учебник има за цел кај учениците да развие способности за примена на знаењата во секојдневни животни ситуации, да го поттикне критичко мислење и, во крајна линија, да влијае врз оформувањето на лични ставови кон восприемените информации во

текот на учењето. Поради тоа, при изработката на учебниците, елементите од дидактичката апаратура треба да одат во прилог на остварување на овие цели, а тоа се прави со избалансирана употреба на соодветни прашања, задачи и предлог-активности. Со цел да одговориме на овие прашања и да утврдиме во колкава мерка учебникот овозможува реализација на споменатите цели, направивме анализа на микроелементите од дидактичките блокови, а резултатите од неа ги прикажуваме во Табела бр. 29.

**Табела бр. 29. Учебник (4-в) - анализа на дидактичка апаратура**

Нивоа на критичко мислење			Нивоа на функционална јазична писменост (ПирЛС)		
Опис на ниво	f	%	Опис на ниво	f	%
Помнење	103	18,6	Воочува и извлекува експлицитни информации	149	37,9
Разбирање	318	57,5	Донесува директни заклучоци	108	27,5
<b>ВК.:</b>	<b>421</b>	<b>76,1</b>	<b>ВК.:</b>	<b>257</b>	<b>65,4</b>
Примена	37	6,7	Интерпретира и интегрира информации	102	26,0
Анализа	60	10,9			
Евалуација	10	1,8	Евалуира и критикува содржина и текстуални елементи	12	3,1
Синтеза	25	4,5	Функционално пишување	22	5,6
<b>ВК.:</b>	<b>132</b>	<b>23,9</b>	<b>ВК.:</b>	<b>136</b>	<b>34,6</b>
<b>ВКУПНО:</b>	<b>553</b>	<b>100</b>	<b>ВКУПНО:</b>	<b>393</b>	<b>100</b>

Податоците од табелата бр. 29 укажуваат на исклучително широк примерок на микро-дидактички елементи, сочинет од вкупно 533 примери на прашања, задачи, налози и активности, од кои сите 533 се земени поредвид при анализата со критериумите на критичкото мислење, а 393 од нив беа податливи за анализа од аспект на развојот на функционалното читање и пишување.

Анализата покажа исклучително нерамномерна распределеност на активностите од различните таксономски нивоа, односно, огромен број на активности на ниво на помнење и репродукција 421 (76,1%), наспроти 132 (23,9%) од повисоките таксономски нивоа: анализа, евалуација и синтеза. Ниската применливост на дидактичкиот апарат е очигледна, за што е показателно нивото примена, во кое што се присутни само 37, односно, 6,7% од вкупниот број анализирани примероци. Во истата насока се и показателите за функционално читање и пишување кои, во најголем број, 257 од вкупно 393 анализирани примероци, се во доменот на пронаоѓањето на информациите и директното заклучување, а оперирањето со информациите за различна цел и во насока на оформување на став кон прочитаното е застапено во 136 примероци, или 34,6% од целокупниот анализиран примерок.

Загрижувачки е фактот дека креативните техники и обемената дидактичка апаратура не ја остваруваат основната цел: анализа на јазична содржина, ко-

ја би требало да го одведе ученикот кон остварување на цели од повисоките таксономски нивоа. Истото е случај и во однос на функционалната писменост, каде што донесувањето на заклучоци треба да се надгради на ниво на интерпретација и интеграција на информациите во насока на воспоставување на солидна основа на функционалното пишување, кое што со 22 евидентирани налози, или 5,6%, со што е поставено на маргините на наставата за функционална писменост.

Сметаме дека ваквата состојба во учебникот е резултат на несоодветното дефинирање на налозите за анализа на текст, или на нивна несоодветна примена (Спореди: *Задачи за самоистражување* (с.14); *Анализа по истражувачко читање* (с. 37, с. 39); *Креативна задача* (с.101) и сл. Самата поставеност на овие дидактички блокови е нејасна и предизвикува на размислување за самоистражувањето, целта на истражувачкото читање, креативната наспроти помалку креативната задача и сл. Во оваа група забелешки се и нејасните констатации и збунувачките барања, како на пример: *Прочитај го изразно и внимателно текстот, па подели го на слики според планот!* (с. 77). Во овој налог се врши поврзување на целта: изразно читање со композициската анализа на текст којашто се однесува на текстуалните логички целини, а не на визуелизацијата на текстот што може да се преточи во слики. Притоа, вниманието на учениците при читањето на текстот, според налогот, ќе биде фокусирано на изразните вредности и читањето, но не и на информативната компонента, која што е истакната во вториот дел од налогот: *По содржинската анализа, во тетратката запиши ги именките!* Притоа се претпоставува дека учениците треба да го разбираат значењето на синтагмата *содржинска анализа*, по која би требало да направат јазична анализа на текстот. Во друг пример, кон учениците е упатено барањето: - *По запознавањето на содржината на расказот, по разгледување и анализа на техниката петоред, обиди се сам (според примерот) да направиш таква табела* (с. 132), што повторно претставува постапка за усвојување на целта, намената и примената на техниките за креативно мислење.

### **Г. Вежби за вокабулар**

Оформувањето и проширувањето на вокабуларот на учениците е цел којашто секогаш е на врвот на програмата за функционално јазично

описменување на учениците но, за жал, и овој пат таа е занемарена од страна на креаторите на учебникот.

Во овој учебник, вежби за вокабулар, речиси и не се забележуваат. Тие се во форма на активности од граматиката (именување на видови зборови), изолирани примери на полисемија (стр. 39), синонимија (стр. 116), антонимија (стр. 49, 117), или, се дел од рубриката за толкување на непознатите зборови, каде што, покрај објаснувањето на непознатите зборови, се присутни и барања за толкување / објаснување на непознати зборови (примери: *објасни го зборот среброструен; објасни го зборот кандилце* и сл.).

Како што спомнавме претходно, авторите не му даваат значење на овој дел од писменоста, за што сведочи и непостоењето на речник на непознатите зборови, а рубриката за непознати зборови придонесува кон збогатување на пасивниот, но не и на активниот речник на учениците. Впрочем, толкувањето на зборовите не е од помош, и подлежи на заборавање доколку зборовите не се употребуваат во нови говорни и писмени контексти. Неопходно е повеќекратно повторување на новонаучените зборови во нови, контекстуални ситуации за тие да станат дел од активниот вокабулар на учениците.

#### **Д. Вежби за говорно и писмено изразување**

- **Јазични вежби**

Стекнувањето и развивањето на јазична писменост во почетните одделенија од основното училиште, започнува со паралелно изведување на лексички и јазични вежби бидејќи тие, кога се изведуваат заедно, ја создаваат основата на успешната комуникација помеѓу учениците и пишаните извори – разбирањето на текстот зависи од откривањето на значењето на зборовите, а за изразување на мислите во усна или во писмена форма се потребни граматичките и правописните правила.

Содржините од областа на јазикот, во овој анализиран учебник, се организирани во три рубрики: *Запомни*, *Задачи* и *Јазично катче*. Освен рубриката *Запомни*, која што се однесува на дефиниции, правила и толкувања, во останатите две рубрики се присутни налози за примена на стекнатите знаења во нови контексти, или за различни видови јазична анализа.

За да се добие увид во обемот, видот и карактерот на јазичните вежби, направивме нивно групирање и ги добивме следните резултати: дидактичката



апаратура од учебникот содржи 4 налози на примена на јазичните знаења при конструирање на реченици (с. 77, с. 113, с. 154, с. 158); еден налог за синтеза (с. 69), а најголемиот број јазични вежби, се однесуваат на структурна и јазична анализа на зборови, реченици и текстови (с.69, с. 71, с. 96, с. 72, с. 77, с. 79, с. 111, с. 147, с. 155, с. 157, с. 160, с. 172, с. 179, с. 187, с. 193).

Составен дел од дидактичката апаратура на учебникот се и голем број методски нелогични налози, како и налози со општи барања: - *Од дадените **слогови** состави реченици!* / - *Провери го знаењето за род и број кај именките!* - *Провери колку знаеш за придавките!* - *Анализирај ги зборовите на текст по сопствен избор!* (с. 67, с. 69, с. 73, с. 83, с. 93, с. 183, с. 189 и др.).

Независно што прашањата / налозите се во контекстот на текстот или на соодветната јазична содржина (слогови, именки, гласови и сл.), поставените барања во учебникот се крајно нелогични. На пример, налогот: *Анализирај ги зборовите на текст по сопствен избор!* не содржи конкретизација за предметот и целта на анализата. Ученикот е во недоумица дали авторот мислел на лексичка анализа, кога зборот се анализира по форма и содржина (гласеж и значење) или да биде анализиран составот на зборот (кои самогласки и согласки ги содржи гласовната низа на определениот збор).

Наведените податоци се уште еден индикатор што илустрира дидактичка апаратура во која се изместени позициите на вежбите и целите поради кои тие се спроведуваат. За жал, и во овој анализиран учебник, јазичните вежби не се инкорпорирани во активности за усно и писмено изразување, за што постојат методски модели кои, доколку се изоставени во учебникот, треба да бидат креирани и практикувани од страна на наставниците.

- **Стилистички вежби**

Во овој учебник стилистичките вежби се третираат како одделни содржини од подрачјето Изразување и творење, со нагласена поимна определеност. Имено, вежбите за прераскажување, раскажување, опишување и известување најнапред се поврзуваат со функционалниот поим кој, според Програмата, не е предмет на усвојување во ова одделение, а потоа со вежбите за јакнење на писменото изразување. Поради тоа, одделната интерпретација на овие поими без контекстот на стилистичко оформување на текст би била несоодветна, бидејќи не оди во прилог на проширување на писменото изразување

- **Писмени состави**

Писмените состави, како најсовршена форма за писмено изразување на учениците, во овој учебник се спомнати, но на нив методски не се упатува. Покрај несоодветното присуство на овие текстови во учебник за четврто одделение, авторите пристапуваат кон налози за синтетичко пишување, без да ги имаат предвид методските чекори за пишување на состави со сложена структура. Наместо постапно, чекор по чекор, со соодветни стилистички вежби, на одделни часови, да ги подготвуваат учениците за пишување на дадена тема, авторите, без да ја почувствуваат сложеноста на задачата, преку учебникот, даваат налози за креирање на лирски / епски текстови:

Пример бр 1.: *Напишете заеднички состав за мајката. Секој од одделението ќе каже по една реченица за мајката. Ги запишувате на таблата. Потоа ги средувате речениците и добивате состав за мајката! (с. 203)*

Ваквиот налог е необмислен и нелогичен, бидејќи врзаниот текст не може да биде составен од случајни реченици, туку тој е след на реченици кои искажуваат последователна содржина, односно текстот, покрај организираната структура, има и смисла.

Пример бр. 2.: - *Обиди се и ти како писателот Горјан Петрески да ни го опишеш празникот Велигден во твојот дом. Избери како ќе опишуваш – во поезија или проза (с. 199).*

Авторите, давајќи налог за писмени состави, не расчистиле дали тој состав ќе биде пишуван по аналогија, или тоа ќе биде задача во која ќе биде применета стилската форма опишување, налик на описите на авторот од текстот. Во прашање е исто така, колку е возможно, без претходна подготовка да се направи квалитетен состав за опишување, особено ако треба и посебна и посебна форма – стих.

Без поединечни и други наведувања од дидактичката апаратура на учебникот, за жал, нашата констатација, со индигнација, откако го анализиравме истиот, е дека авторите покажуваат крајна нестручност од научните области (јазик, литература, дидактика, методика на настава по предметот Македонски јазик), што уште еднаш нам ни го наметнува прашањето: Кој во иднина треба да биде учебникар во РМ и да ги мине филтрите тој учебник да биде отпечатен и употребуван во наставата на задолжителното образование?

2.7. Македонски јазик за петто одделение од деветгодишното основно образование (5-а) (автори: Љ. Севдинска, В. Настоска)

### А. Опис и структура

Учебникот *Македонски јазик за петто одделение деветгодишно основно образование*, од авторките Љубица Севдинска и Весна Настоска, е современо обликуван учебник, кој на 177 страници ги води учениците по патеката на јазикот и литературата. Учебникот е предаден во форма на читанка, низ која се вткаени содржините од подрачјето Јазик. Имено, читанката ги содржи следните идејно-тематски кругови: *Чекорам долго на патеката долга девет месеци; Знаењето ме води напред; Истражувам и дознавам; Подари љубов; Пријателот со пари не се купува; Мојот успех, мојот сигурен од во иднината; Иднината на планетата зависи од мене; Јас можам многу*. Распоредот на содржините и начинот на којшто тие им стануваат достапни на учениците, како и етичките пораки што провејуваат низ идејно-тематските кругови говорат дека станува збор за целосно структурно оформен учебник за соодветното одделение на деветгодишното образование.

Авторите, при оформувањето на овој учебник, ја имале предвид организацијата на учебната година, така што секое тромесечие во учебникот е заокружено со одделна рубрика за проверка и за утврдување на стекнатите знаења, во која, покрај навраќањето на клучните поими што се предвидени во Програмата и кратките едноставни вежби за утврдување на наученото, се даваат препораки за читање на различни видови текстови. Крајот на двете полугодија е одбележан со тест и вежби за зимскиот / летниот распуст.

Исто така, авторите, во својата заложба кај учениците да развиваат свест и култура на читањето, на крајот од учебникот презентираат кратки извадоци од биографските белешки на авторите, чии текстови се дел од учебникот и, коишто, според насловот на рубриката: *Ќе побарам и ќе прочитам*, треба да иницираат интерес кај учениците за читање на нивните дела.

Учебникот поседува развиена дидактичко-методска апаратура соодветна за одделенската настава. Визуелните прилози се функционални во однос на текстот, возраста и јазичната ситуација што треба да се надополни со слика.

Во однос на јазикот, сметаме дека изградениот стандарднојазичен израз во учебникот ќе оди во прилог на градењето на културата на изразот на учениците, соодветно на нивната возраст.

## Б. Понуда на текстови

Според обемот на содржините, учебникот ги задоволува планираните активности по Програмата за соодветните подрачја, на начин кој ги почитува возрастните карактеристики на учениците.

Во прикажаниот учебник понудата на текстови го следи принципот на доминација на авторски научно-популарни книжевно-уметнички текстови, без присуство на текстови со истакнат информативен карактер (новинарски написи, извадоци од енциклопедии и сл.), за што даваме збирен преглед на податоците за текстуалната структура на учебникот во Табела бр. 30.

**Табела бр. 30.** Учебник (5-а) – избор на текстови

Лирски текстови	Понуда на текстови			ВКУПНО:
	Авторски	Народни	Информативни	
17	4	/	21	
Епски текстови	35	5	/	40
ВКУПНО:	52	9	/	61

Кога ја коментираме содржинската понуда на учебникот, чувствуваме потреба да истакнеме дека понудените текстови поседуваат одредена информативна вредност, го упатуваат ученикот на размислување, го поттикнуваат на читање на други дела, го мотивираат да ги продлабочува своите знаења и речнички фонд. Тие се интересни, соодветни и упатуваат на повеќе нивоа на размислување според Блум – Сандерсовата таксономија на прашања, за што придонесува користењето на современи техники за читање и пишување, што ги нудат авторите, а за кои ќе проговориме подоцна во текстот.

## В. Дидактичко - методски компоненти

- **Усогласеност на содржините од учебникот со Наставната програма и со Концепцијата за изработка на учебник**

Ракописот ги задоволува програмските содржини и е усогласен со барањата за типичен учебник за одделенска настава. Имено, во учебникот се врши конкретизација на дефинираните курикулумски цели и се илустрира разработката на функционалните поими на ниво што е предвидено со Наставната програма. Методскиот аспект на учебник насочен кон учениците е вграден во теоретската концепција на учебникот и во насоките за негова функционална употреба, што директно упатува на специјализиран учебник - основен и незаменлив извор на знаења од областа на јазикот и литературата во одделенската настава.

Преземањето на информации од други, додатни извори, е предвидено во учебникот преку низа задачи и препораки за проширување на основните знаења на учениците. Поттикнувањето на културата на говорното и на писменото изразување преку *запознавањето на функцијата на зборовите и со нивната примена во усната и во писмената комуникација* (БРО, 2008-б: 5) е поткрепено со лексички вежби, јазични вежби и понуден речник на непознати зборови.

Можеме да ја подвлечеме нашата констатација дека учебникот кореспондира со Наставната програма на содржинско и структурно рамниште, но квалитетниот учебник за основно образование е во функција на остварувањето на функционалните цели на наставата, доколку во неговата структура е вграден функционален методски концепт кој предвидува, првенствено, тој да биде насочен кон учениците, а *образовниот процес (дидактичко-методскиот концепт) да поаѓа од содржините што треба да се усвојат и кои се научно потврдени, но и прилагодени на степенот на психофизичкиот развој на учениците* (Веџен, 2008: 292).

- **Методски концепт**

Методската концептуализација на учебникот ги опфаќа сите потребни елементи: вовед; идејно-тематски кругови; појдовни текстови; дидактичка апаратура (објаснувања, прашања, налози), речник и содржина, кои се дополнети со неколку додатни елементи: рубрика за консолидирање на знаењата што се совладани во едно тромесечие (рубрика: *Ги проверувам и ги утврдувам знаењата* (с. 41, с. 126); рубрика: *Вежби за зимскиот распуст* (с. 84); тестови на полугодишно и годишно ниво (с. 83, с. 164); Заокружување на содржините од учебникот (рубрика: *Го прелистувам мојот учебник и добро запомнив* – с. 165); како и биографски податоци за авторите, чии текстови се содржани во учебникот (рубрика: *Ќе побарам и ќе прочитам* – с. 166).

Дидактичката апаратура е мошне комплексна со голем број рубрики, чии наслови асоцираат на сложени мисловни процеси (заклучување, споредување, творење, креирање план; самооценување и сл.).

Аналогно со Концепцијата за изработка на учебник, дидактичките елементи го следат основниот текст, имаат едноставен формат, и содржат налози што лесно се препознаваат од страна на учениците.

Учебникот содржи повеќе алатки за визуелизација на текстуалните содржини: илустрации кои го следат текстот, графички прикази на креативните техники, и голем број табели:

**Табела бр. 31. Учебник (5-а) - графички прикази**

Форма	f
Табели	20
Пополнувалки	/
Графикони	/
Умствени мапи	5
Шеми	/
Друго (симболи)	1
<b>ВКУПНО:</b>	<b>26</b>

Табеларните прикази во учебникот на различни начини вршат категоризација, групирање и систематизација на јазичните содржини, од кои ќе спомеме неколку: јазични прикази и анализи (с. 19, с. 58, с. 59, с. 66, с. 83, с. 116, с. 134, с. 163), споредби (с. 37, с. 87, с. 91), аргументации (с. 95, с. 129, с. 132, с. 160), причинско-последични односи (с. 66, с. 163) и др.

Присуството на современите техники за читање и за пишување во учебникот и неговата обемна дидактичка апаратура ја наметна потребата за прецизна анализа на целокупниот дидактичко-методски концепт која, покрај фреквенцијата на насочени дидактички упатства, укажа и на нивната функционалност, гледана низ призмата на Блум-Сандерсовата таксономија на прашања, и низ индикаторите за мерење на функционалната писменост, што се применуваат при мерењата на јазичната писменост во меѓународната студија за следење на писменоста - ПИРЛС.

**Табела бр. 32. Учебник (5а) - анализа на дидактичка апаратура.**

Нивоа на критичко мислење			Нивоа на функционална јазична писменост (ПИРЛС)		
Ниво	f	%	Опис на ниво	f	%
Помнење	165	28,7	Воочува и извлекува експлицитни информации	145	34,6
Разбирање	219	38,1	Донесува директни заклучоци	119	28,4
<b>ВК.: 384</b>	<b>66,8</b>		<b>ВК.: 264</b>	<b>63</b>	
Примена	59	10,3	интерпретира и интегрира информации	104	24,8
Анализа	70	12,1			
Евалуација	31	5,4	евалуира и критикува содржина и текстуални елементи	28	7
Синтеза	31	5,4	Функционално пишување	22	5,2
<b>ВК.: 191</b>	<b>33,2</b>		<b>ВК.: 154</b>	<b>37</b>	
<b>ВКУПНО:</b>	<b>575</b>	<b>100</b>	<b>ВКУПНО:</b>	<b>418</b>	<b>100</b>

Табеларниот приказ уште еднаш ја потврдува нашата констатација за обемноста на дидактичката апаратура на анализираниот учебник, кој содржи вкупно 575 микро-дидактички елементи, од кои 418 се податливи за анализа од

аспект на нивната методска функционалност.

Изненадувачки е фактот дека бројните креативни техники, табеларни прикази, прашања и налози означува 66,8% од нивоата помнење и разбирање, а останатите 33,2% се од повисоките таксономски нивоа – примена, анализа, евалуација и синтеза. Истото се однесува и на клучното ниво на функционалноста на знаењата – примена, коешто е идентификувано во 59 анализирани примери, односно, во 10,3% од вкупниот број анализирани случаи, што е показател за исклучително ниско ниво на применливост на стекнатите знаења.

Анализата на функционалноста на учебникот од аспект на информациската насоченост на дидактичко-методските содржини покажа дека, во најголем процент од вкупниот број (418) анализирани микро-дидактички елементи, 264 (63%) од прашањата / налозите се однесуваат на идентификувањето на информации и на непосредно директно заклучување. Поконкретно, 145 (34,6%), од целокупниот примерок се прашања за идентификација на конкретни информации, а 119 (28,4%) се налози за непосредно, директно заклучување. Од повисоките функционални нивоа најголема застапеност има на нивото: интерпретација и интеграција на информациите, каде што евидентиравме 104 налози, што е 24,8% од вкупниот анализиран примерок.

Бидејќи кон учебникот не е понуден Прирачник за наставници, а содржи голем број техники и графички организатори, кои иницираат на повеќе нивоа на критичко мислење (коцка, с. 12; вен-дијаграм с. 46, с. 49; петоред, с. 120; квадрант, с. 55, с. 71, с. 73; ЗСУ табела, с. 138, с. 163 и др.), без функционален дидактички апарат, сметаме дека оваа постапка на именување и присуство на техниките во учебникот треба посериозно да биде разгледана. Техниките бараат време за нивна употреба, точно се планира во која фаза на часот ќе се применат, при што начинот на којшто ќе се интегрираат во наставата е условен од возраста. Укажуваме и на тоа дека *учебникот не треба да се користи работно, т.е. да не се пишува врз него*, па оттука е потребно таквите налози авторите да ги пренасочат како вежби и активности надвор од него, на работни листови и со помош на одделни постапки.

### **Г. Вежби за вокабулар**

Вежбите за збогатување на системот на лексиката на секој ученик се неизбежен елемент во образовниот процес, чие средство и содржина е чистата, јасната и непречена јазична комуникација. Овие вежби овозможуваат открива-

ње на можни начини за откривање на основното, но и на другите значења на зборовите, ги оспособуваат учениците за оформување на нови зборовни единици и / или ги водат кон откривање (формирање) на функционални поими, преку осознавање на нивниот семантички полнеж.

Нашата интенција во учебникот Македонски јазик за петто одделение – деветгодишно основно образование, да побараме вежби за јакнење на вокабуларот на учениците е во прилог на добивањето на сознанија за фактичката состојба на поставувањето на основите на квалитетната јазична комуникација.

Од квалитативната анализа на учебникот дознавме дека во него се запазени концепциските барања новите зборови да бидат толкувани веднаш по текстот за интерпретација, а од вежбите и техниките за збогатување на речникот се присутни неколку примери, и тоа: креирање на графички организатори чија основа се зборовите: грозд од зборови (с. 72), сонце од зборови (с. 143), налог за истражување на значењето на непознатите зборови, без понудени насоки (с. 109) и споредба на зборови на народен и стандарден јазик (с. 149). За жал, исклучително богатата ризница на посложени стилистички вежби, кои можат да се надоврзат на вежбите за вокабулар, не е искористена при изработката на овој учебник, но со тоа не се ограничува можноста наставниците, по своја проценка, да ги вградат ваквите вежби во нивната наставна практика со учениците.

#### **Д. Вежби за говорно и писмено изразување**

##### **• Јазични вежби**

Јазичните вежби, како преодни вежби кон стилистичкото оформување на поедноставни и посложени состави, и во овој учебник се обработуваат изолирано, како дел од содржините од програмското подрачје Јазик, или како дополнување на содржинската анализа на текстот (пр.: - *Извлечи ги придавките од песната и запиши ги во тетратката!* с. 15, с. 31, с. 34 и др.).

Активностите од постоечките јазични вежби, во основа, опфаќаат: препознавање (с. 60), примена – на ниво на зборови и при конструкција на реченици (с. 31, с. 35, с. 58, с. 67, с. 76, с. 91, с. 93, с. 102, и др.) и јазична анализа на обработени текстови (с. 15, с. 34, с. 66, с. 159). И во овој учебник изостанува поврзувањето на јазичните вежби со вежбите од подрачјето Изразување и творење, при што не е воспоставена функционалната врска на јазичните вежби со усното и со писменото изразување на учениците.



- **Стилистички вежби**

Стилистичките состави, во својата основа, ги имаат *основните единици на усната и писмената комуникација: реченицата или, пак, целината од реченици која може да се нарече исказ или текст* (Мињо, 2004: 23). Добиените резултати од анализата на учебникот имаат за цел да обезбедат показатели за тоа како во наведените учебници се поттикнува која било форма на стилистичко оформување на говорниот / писмениот израз на учениците.

Податоците говорат дека во учебникот се присутни голем број активности, кои припаѓаат во различни домени на стилистичките вежби. Во продолжение, ќе наведеме некои од нив: поставување прашања (с. 12), оформување на наслови (с. 15, с. 133), продолжување на текст (с. 45, с. 71, с. 107); приказни со пречки (с. 64), раскажување од различно стојалиште (с. 64, с. 85), опишување (с. 82) и др. Сепак, и во овој учебник, насоките за пишување на состави за раскажување, опишување и сл. или се целосно изоставени, или се во форма на напомени за композицијата на текстот (воведен дел, главен дел, завршен дел), без детално задржување на секој од нив или на процесот на нивното создавање.

Уште еднаш ќе потврдиме дека оспособувањето на учениците за стилистичко оформување на текст, од каков и да е карактер, не е возможно без детално, стручно и етапно минување на фазите за пишување кои и во овој учебник не се препознаваат, како и индикаторите за квалитативните својства на напишаните текстови. Би било убаво во формулирањето на налогот за пишување да има напомена дека за составите ќе се дискутира и ќе се работи врз нив на одделен час.

Стилистичките вежби се доказ дека убавото, креативно, описно и живописно пишување не е резултат на јазичниот талент на одредени ученици, туку одраз на исклучително креативна, долготрајна и макотрпна работа на наставникот со учениците, и ентузијазам кој резултира со изградени писмени ученици. Учениците треба да научат дека секој човек, до крајот на животот, работи врз подобрување на својот стил на изразување, тоа да биде оригинално и свежо, прецизно и култивирано.

- **Писмени состави**

Пишувањето на состави на зададена тема ги користи знаењата што ги стекнале учениците при практикувањето на јазичните и стилистичките вежби

во наставата по предметот Македонски јазик во претходните одделенија но и во тековното одделение.

Кога го анализираме последниот од групата учебници, можеме да ја искажеме нашата констатација дека во ниту еден од понудените учебници не се присутни подготвителни вежби за творење на стихови или на елементи од прозни состави, но во сите од нив сретнавме повеќе барања учениците сами да напишат текст во поетска или во прозна форма. Во учебникот за петто одделение, исто така, забележавме активности за пишување литературни творби од различен вид: песни (с. 9, с. 24, с. 27, с. 84, с. 111, с. 147), стихови (с. 22), текст по аналогија (с. 18), состав по даден наслов / зборови / (с. 21, с. 60, с. 71, с. 139), басна (с. 154) и сл. Целите што се поврзуваат со творење лични поетски творби, за прв пат, се среќаваат во Наставната програма за шесто одделение, (БРО- 6, стр. 12-13), но предзнаењата за нив би требало да се усвојат во претходните одделенија, за што анализираниот учебник не ги нуди потребните докази.

Учениците, во текот на претходното образование, обработиле голем број песни и прозни текстови, кои содржат показателни примери на нивните структурни елементи, но таа интерпретација не ги покрива синтетичките постапки за креирање на ваквите состави. Тие се вградени во прецизни методски модели, во кои секој елемент се обработува во одделна постапка, преку насочени активности за подготовка за пишување, креативна фаза на пишување на текстот, примена на методи и инструменти за евалуација и за подобрување на напишаното (интервенции за стилско подобрување на текстот).

\*\*\*

Ние направивме поединечни анализи на одделни учебници во одделенската настава. Поради тоа чувствуваме потреба дека е излишно, по исцрпните анализи, во заклучокот да направиме подведување на нивно преклопување и разлики во однос на повеќе барања.

Одделната анализа на одобрените учебници по Македонски јазик од III до V одделение покажа дека не можеме да изделиме некој учебник за кој може да кажеме дека комплетно, без допрецизирање, го вградил во својата структура – концепциски и содржински учебникот по литература (Читанката). Имено, таа и функционално да е репрезентативна антологија на литературата за деца преку која тие се воведуваат во светот на литературата согласно на возраста на учениците и на програмските цели и задачи. Содржините на истата треба да

упатуваат на наставна интерпретација на сите форми на литературноуметничкиот израз и на други видови текстови содржани во неа.

Стилистичкото оформување на текстот претставува сложен процес, кој во наставата по Македонски јазик се усвојува постапно, преку голем број стилистички вежби кои обработуваат одделни сегменти на усното и на писменото изразување на учениците. Овие вежби (на лексичко, синтаксичко, и текстуално ниво) ги упатуваат учениците на методологијата на искористување на можностите на јазикот при структурирањето и збогатување на јазично-уметничкото изразување. Поради тоа, нивното место во учебниците за Мајчин јазик е од исклучително значење, и за учениците и за наставниците, за кои би биле поттик и мотивација училищата да ја претворат во креативна и продуктивна образовна околина за јазично творечко катче.

Како финален заклучок од прикажаните анализи истакнуваме дека учебниците за предметот Македонски јазик не обезбедуваат содржинска и дидактичко-методска основа за создавање на креативно-функционална средина за јазично описменување на учениците. Во прилог на оваа констатација ќе подвлечеме:

- Отсуство на текстови со изразена информативна вредност
- Недостаток на прикази за визуелна стимулација и графичко организирање на мислите
- Дидактичко-методска апаратура што поттикнува ниски нивоа на критичко мислење
- Во учебниците не е воспоставено функционалното единство на програмските подрачја
- Исклучително ниска застапеност на лексички и синтаксички вежби
- Комплетно отсуство на дидактичко-методски прилози во врска со процесот на пишување.

Истражувањето покажа дека двете поставени супхипотези во врска со текстуалната понуда на учебниците (Понудата на текстови во учебниците за предметот Македонски јазик не соодветствува со потребите на наставата за функционално читање и пишување), како и со дидактичката вредност на понудените активности за предметот Македонски јазик (Дидактичкиот пакет

во учебниците рефлектира ниски нивоа на функционална јазична писменост), во целост се потврдија.

Земајќи го предвид потврдувањето на супхипотезите и на сите претходнонаведени констатации, слободни сме да ја потврдиме втората хипотеза од истражувањето, според која: *Методско-дидактичката апаратура за функционална писменост во учебниците по предметот Македонски јазик во првите два циклуса на основното образование недоволно соодветствува со потребите на наставата за функционална јазична писменост.*

### 3. ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ВО ПРАКТИКАТА

Земајќи го предвид предметот на истражувањето, по анализата и интерпретацијата на податоците коишто се однесуваат на националната програмска поставеност на наставата, побаравме податоци за *третманот* на јазичната писменост во оперативното планирање и во реализацијата на наставниот процес. Оваа состојба, всушност, се поврзува со неколку хипотези од истражувањето: *X3: Наставната практика за јазична писменост рефлектира ниски нивоа на функционална писменост / критичко мислење (супхипотеза 1: Во наставата за јазична писменост доминира интерпретацијата на кратки раскази или извадоци од поголеми книжевни дела; супхипотеза 2: Постои статистички значајна разлика помеѓу активностите што се реализираат при подготовка за писмено / усно изразување и изборот на временски период за подготовка за писмената задача од страна на наставникот; супхипотеза 3: Постои статистички значајна разлика помеѓу активностите што се реализираат при подготовка за писмено/усно изразување и бројот на реализирани писмени задачи во текот на учебната година.); X4: Во наставата за јазична писменост недоволно се искористуваат можностите на ИКТ (супхипотеза 1: Се претпоставува дека не постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на наставниците).*

За да добиеме релевантни податоци, што се однесуваат на овој дел од истражувањето, направивме анализа на протоколите за дневно планирање на наставата, а ги искористивме и белешките од учениците во нивните тетратки, ученичките досиеја, нашите белешки од спроведените опсервации на наставни часови и одговорите на наставниците во анкетниот прашалник.

Во продолжение ќе дадеме приказ на сознанијата до коишто дојдовме во секој наведен сегмент.

#### 3.1. Дневни планирања

Добиените сознанија од протоколите за дневно планирање на наставата ќе ги изложиме постапно, по редоследот на вертикалната поставеност на одделението на кое тие се однесуваат. Најнапред, ќе направиме краток осврт на дизајнот и на структурата на обрасците за дневно планирање, а потоа ќе ги наведеме нашите согледувања во врска со тоа како наставниците ја планираат наставата за јазична писменост.

Од приложените дневни планирања, јасно се гледа дека дневното планирање на наставата по предметот Македонски јазик не подлежи на унифициран пристап, во кој се користи договорен образец на дневно планирање, така што наставниците, самостојно, или во соработка со останатите колеги во училиштето, оформуваат диференцирани модели на дневни подготовки, кои во нивната евиденција се среќаваат како: *Дневно оперативно планирање, План за час, Оперативен план за час, Дневна подготовка, Писмена подготовка, Писмено планирање* и сл. Исто така, разликите во дневните протоколи се присутни и во дизајнот и во структурата на дневните планирања, каде што наставниците, на различни начини, го прикажуваат методско-дидактичкиот концепт на наставата.

Најчесто, дневното планирање на наставата по Македонски јазик има форма на одделен образец во кој се разработени дидактичко-методските елементи на наставата по овој предмет, но сретнавме и голем број дневни подготовки во кои, истовремено, на ист образец, се прикажуваат дидактичко-методски податоци за сите предмети што се присутни во распоредот за тој работен ден. Овие обрасци се со многу мала прегледност на податоците, а нивна цел е да го прикажат планираниот тек на наставните ситуации. Наставниците во нив таксативно ги набројуваат целите и даваат општи, понекогаш нејасни напомени за активностите на наставниците и на учениците. Тие не содржат доволно податоци за да можеме да создадеме претстава за планираниот тек на работните активности. Споменатиот модел на дневно планирање, со соодветно дооформување, е погоден за интегриран пристап на изведување на наставата, кога целите и содржините оформуваат дијалектичко единство и упатуваат на холистички и функционален концепт на наставата. За жал, во нашиот случај не се работи за интегрирано планирање, туку за слеано прикажување на одделни дневни подготовки од повеќе наставни предмети.

Независно од различните обрасци што ги користат наставниците за да ја планираат наставата, прикажувањето на информациите секогаш се врши по пат на групирање на податоците, коишто се прикажуваат во четири информативни целини: *општи податоци; дидактички блок; методски блок; евалуативни податоци.*

### **1. Општи податоци**

Првиот блок е, речиси, идентичен во сите приложени дневни под-

готовки. Тој содржи дескриптивни податоци што се поврзуваат со изведувањето на наставата (датум, одделение, реден број на часот, име на предметот (во случај на интегрирана настава се именуваат сите предмети), предвидено време за реализација на наставните активности и др.).

## **2. Дидактички блок**

Дидактичкиот блок ја опфаќа дидактичката структура на наставата, односно, дава приказ на секоја од следните компоненти:

1. наставно подрачје
2. наставна содржина
3. тип на часот
4. цели
5. наставни методи
6. наставни форми
7. наставни техники
8. наставни средства и помагала.

Од анализата на приложената документација воочивме дека во дневните подготовки споменатите компоненти имаат различен третман во однос на обемот на понудените податоци. Она што е заедничко за поголем број од проследените протоколи е дека се јавуваат голем број недоследности во однос на именувањето и прикажувањето на информациите од двете компоненти: *наставно подрачје* и *цели*. Во продолжение ќе ги наведеме и ќе ги прокоментираме најпоказателните примери на отстапувањата во овие делови од дидактичко-методскиот концепт на дневното планирање по предметот Македонски јазик во одделенската настава.

### **а. Именување на програмските подрачја**

Наставните содржини по предметот Македонски јазик во одделенската настава имаат разгранета структура во која се поврзуваат и се преплетуваат шесте програмски подрачја: Подготовка за почетно читање и пишување; Почетно читање и пишување, Јазик, Читање, литература и лектира, Изразување и творење и Медиумска култура. Кон нив, како задолжителен дел од наставата по овој предмет, се приклучуваат и Дополнителната и додатната настава, како и Слободните активности на учениците. Идентификувањето на подрачјата, во кои припаѓаат конкретни наставни содржини, претставува дел

од Методиката на наставата по предметот Македонски јазик, а истовремено, е прецизирано и во националните наставни програми. Процесот на планирање на наставата предвидува наставниците, со нивните дидактичко-методски компетенции за планирање и со почитување на националните курикулумски цели, во дневната подготовка да го наведат програмското подрачје на кое припаѓаат наставните содржини што се избрани за интерпретација. За жал, анализата покажа дека во голем број анализирани подготовки не се среќава именување на програмското подрачје. Понекогаш тоа се поистоветува со наставна тема, а има и дневни планирања во кои наставниците додаваат нови, за нас непознати именувања на програмските подрачја (Писмено творештво; Говорно творештво; Читање поезија; Филм) и сл. Претпоставуваме дека наведените именувања произлегуваат од тематските целини што се дел од програмата за предметот Творештво, а истовремено се интерферентни со целите и со содржините по предметот Македонски јазик. За да се избегнат забуни и недоречености би било посоодветно да се прибегне кон интегрирано планирање на наставата, коешто има одделна структура и ги вклучува целите, подрачјата и содржините од повеќе наставни предмети.

#### **б. Неправилности при дефинирањето на целите**

Изоставувањето на програмското подрачје, или неговото погрешно именување во дневната подготовка не би било сериозен престап, доколку не повлече и проблеми во дефинирањето на целите што произлегуваат од тоа. Доказ за тоа се низа недоследности во дефинирањето на наставните цели кои, поради недоумиците околу целите и содржините што се однесуваат на програмското подрачје, не го наоѓаат вистинското место во дневните планирања на наставата. Во продолжение истакнуваме повеќе вакви примери:

- *Цели што се дидактички некоректни или содржат општи констатации што не кореспондираат со функцијата на дневното планирање.* Оваа констатација ќе ја поткрепиме со следните примери: *Учениците: да научат дека филмот е дел од медиумската култура; да разберат дека именките се дел од јазичната писменост; да ги знаат формите на изразување и творење и др.* Во овој дел ќе ги спомнеме и случаите во кои наставната активност станува наставна цел (*Читање на текстот ...; Оспособување на учениците да дискутираат за темата; Учениците: да умеат да меморираат; да со-*



работуваат во група; да спроведат бура на идеи; да го разберат текстот преку техниката мрежа на темата) и сл.

- Цели што отстапуваат од Наставната програма. Намерата на наставниците да ги поттикнат учениците да стекнуваат и да развиваат способности за писмено творештво многу често ја надминува поставената национална курикулумска рамка. Тоа го нотиравме во дневните подготовки во кои конкретните дефинирани цели во подготовките за трето, за четврто или за петто одделение, кореспондираат со целите на предметот што се предвидени во повишоките одделенија. На пример, во трето и во четврто одделение наставниците подеднакво ги дефинираат следните цели: *Учениците да се оспособуваат за пишување песна; Учениците да пишуваат состав на зададена тема; Учениците да се оспособуваат за писмено изразување на дадена тема* и сл. Имено, дел од овие цели (БРО, 2008-б: 15) се предвидени со програмата за петто одделение, а некои од нив (творење стихови) се предмет на реализација во шесто одделение (БРО, 2008-в : 12).

Во процесот на анализата на протоколите на дневните планирања, идентификувавме и група дневни подготовки чија структура значително отстапува од останатите планирања. Титлата на овие подготовки е *Јазична писменост (ЈО)*, или, пак, јазичната писменост се истакнува како дел од наставната содржина. Во овие протоколи дефинирањето на наставните цели не ја следи Наставната програма за предметот Македонски јазик, туку ги следи целите и содржините на Програмата Јазична писменост, во чии рамки, во периодот (2009 – 2011) беа реализирани обуки на наставниците од областа на читањето и пишувањето (Клер Н., Холдгрив Р. И др., 2011). Најчесто, во ваквите дневни планирања, целите се поврзуваат со усвојување на одредена наставна техника чие усвојување било цел на обуките за наставници, но не може да биде цел во работата со учениците (пр.: *Да се усвои техниката Вокабулар во четири агли; Учениците да изработат Книга на одделението; Цел: ѕвезда на приказната; ленти на приказната* и сл.).

Иако станува збор за несоодветни наставни цели, тие кореспондираат со методската артикулација на наставата што е предвидена со дневното планирање и одат во насока на усвојување на именуваната техника (книга на одделението, ѕвезда на приказната и сл.). Доколку сакаме овие активности да бидат во прилог на реализација на курикулумските цели, тогаш треба да се направи ре-

дефинирање на конкретните цели: учениците да го воочат / усвојат концептот на книгата како печатен текст / да ги воочуваат и да ги извлекуваат информациите од текстот и сл. Тогаш предложените активности би се вградиле во една квалитетна флексибилна методска рамка, која може да се адаптира во прилог на реализација на овие и слични цели.

Општата констатација од посочените, но и од многу други примери на дневни планирања е дека, спротивно на дидактиката, наставниците вршат преклопување на целите со наставните техники, стратегиите стануваат цели, а целите стануваат налози. Неоспорно е дека јазичната писменост се усвојува со помош на т.н. наставни стратегии и конкретни активности во кои се применуваат графички организатори, за кои наставниците се должни, во одредена фаза од наставата да дадат објаснувања и насоки за работа. Но, тоа е дел од артикулацијата на наставниот чин и никако не смее да претставува цел на наставата, или, истовремено, да биде и цел и нејзина содржина.

Изнесените согледувања упатуваат на сознанието дека во фазата на подготовка на наставата, притиснати од актуелните случувања во професионалниот развој, наставниците се соочуваат со дилема околу прашањето: – *Дали техниките за јазично описменување се наставно средство или се цел на наставата?* Обидите да се најде вистинскиот одговор резултираат со конфузија и низа недоречености кои често ја отежнуваат наставата. Оваа состојба зачудува, бидејќи станува нејасно на кој начин јазичната писменост, што ја развиваат учениците, практикувајќи техники од конкретниот проект, се разликува од јазичната писменост, којашто е генерална цел на предметот Македонски јазик? Доколку осовременувањето на наставата, преку воведување на иновативни дидактичко-методски модели значи и постојано создавање на фиктивни часови кои не се дел од наставата по предметот Македонски јазик, тогаш овие модели, техники и наставни средства ќе ја загубат својата функционалност и ќе останат дел од еден проект, кој не успеал да ја обезбеди својата одржливост и комплетно да се слее со наставниот процес.

– *Преклопување на целите за предметот Македонски јазик со целите за предметот Творештво.* Целта на наставата на изборниот предмет Творештво е збогатување на детското творечко изразување во доменот на говорното, музичкото и ликовното изразување (БРО-4, 156-162). Во нашиот труд, вниманието е насочено кон стекнувањето и развојот на знаењата, вешти-

ните и способностите за јазично изразување коишто, покрај во предметот Творештво, се цел на и предметот Македонски јазик. Во дневните подготовки за предметот Творештво јазик забележавме низа преклопувања во делот на дефинирање цели кои, истовремено, се дел од целите на предметот Македонски јазик. На пример: *Ученикот / ученичката да се оспособува за драмско читање (со имитирање на говорот на ликовите од текстот)* (БРО, 2007-б, : 7), / *Да чита текст по улоги* (БРО, 2008-а : 13) *vs.* *Да се оспособува за драмско читање на текст* (БРО, 2008-а: 157); *Да опишува писмено по даден план (предмет, суштество и лик)* (БРО, 2007-б: 11) *vs.* *Да се оспособува да опишува личност, предмет, слика* (БРО, 2007-б : 157) и др.

Наведените примери, не само што го прикажуваат преклопување на целите, туку покажуваат дека истите цели се јавуваат и во трето и во четврто одделение, каде што, во првиот случај, се во рамките на задолжителниот предмет Македонски јазик, а во вториот случај тие се дел од изборниот предмет Творештво. Оваа констатација произлегува од преклопувањето на целите во Наставните програми за именуваните предмети што претходно ги анализиравме, а наставниците, трудејќи се да ги почитуваат програмските цели, вршат двојно планирање и изведуваат паралелна настава, којашто може да се одвива интегрирано (доколку станува збор за исто одделение) или, пак, да биде со повисок степен на сложеност, доколку наставните цели се реализирани во претходните одделенија.

– *Преземање на цели од Наставната програма без конкретизација и операционализација.* Предложените планови за дневна артикулација на наставата понудија доволно податоци за да констатираме дека наставниците, многу често, при изборот и при дефинирањето на дневните цели ја користат Наставната програма како финален концепт, така што конкретните национални цели ги „читаат“ како дневни цели, што „можат“ и „треба“ да се реализираат во временска рамка од 45 или 90 минути. Како доказ за ваквата состојба наведуваме неколку примери: *Да се оспособува да чита и да пишува зборови и текст со печатни букви на латиница; Да ги утврди знаењата за именките;* (БРО, 2007-б : 4-7); *Да врши анализа на текст; Самостојно да чита дела од македонската и светската литература* (БРО, 2008-а: 13 - 14); *Да се оспособи за изразно читање на уметнички текстови; Да открива за што станува збор во текстот; Да анализира епска и лирска песна;* (БРО,

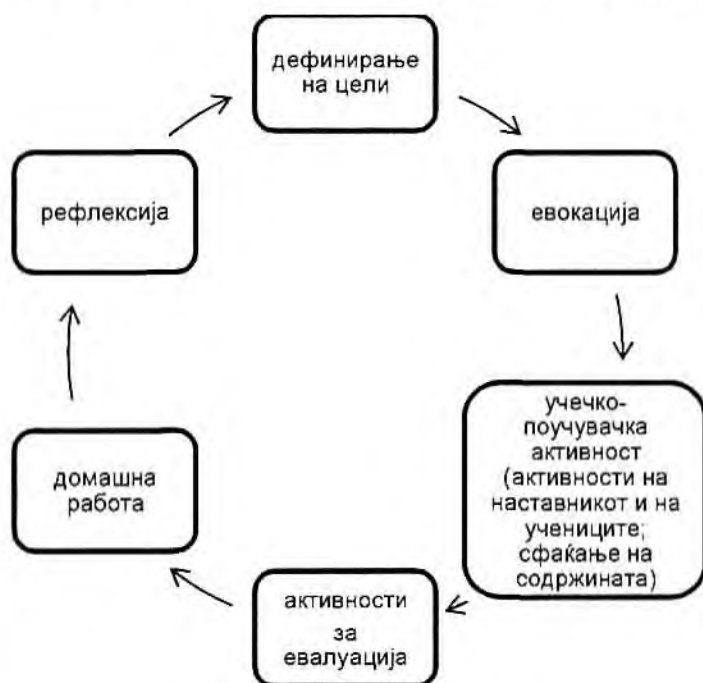
2008-б : 10 - 15) и др. Потсетуваме дека Наставната програма е основната рамка од која поаѓаат наставниците кога вршат идентификација, конкретизација и операционализација на целите што треба да ги остварат во наставата. Сето тоа минува низ неколку фази, во кои етапно се врши конкретизација на наставните цели: на годишно ниво – во годишното планирање; во тематско-процесното планирање и, конечно, на дневно ниво – во дневниот оперативен план за работа. За жал, дневните подготовки покажуваат дека наставниците или ги прескокнуваат фазите на планирањето, или дефинираат исти цели на годишно, на тематско и на дневно ниво. Како резултат на тоа, во дневните планирања се дефинираат цели што се однесуваат на предметот Македонски јазик во целина (*Ученикот/ ученичката: да развие љубов кон читањето; да стекнува свест за моќта на зборовите во писменото изразување; да чита дела од светската литература; љубопитност за читање на книгите од почеток до крај и сл.*).

Како што спомнавме претходно, една дидактичко-методска недоследност повлекува проблеми во останатите. И овде, некоректното дефинирање на целите повлекува проблеми во делот на методското обликување на наставата, кога овие цели треба да добијат и содржинско-методска елаборација, којашто ќе придонесе за нивната реализација и постигнување на посакуваните образовни исходи. Тоа се рефлектира и врз методологијата и инструментите за проверка на постигнувањата на дефинираните цели, кои во дневните подготовки се непрецизни или се комплетно изоставени.

### **3. Методска рамка**

Третиот блок е централниот дел од дневната подготовка и ја претставува дневната дидактичко-методска, оперативна рамка на наставата. Во него се дава преглед на активностите на наставникот и на учениците во сите етапи од процесот на учење и поучување. Според податоците од анализираните дневни подготовки, можеме да констатираме дека методското обликување на наставата е конципирано на следниот начин:

## Циклус на дневно планирање на наставните активности



**Приказ бр. 17.** *Циклус на дневно планирање и изведување на наставните активности.*

Според начинот на којшто наставниците ги прикажуваат информациите за секој од наведените елементи од дневното планирање, можеме да препознаеме три модели (видови) на дневно планирање:

1. Традиционален модел. Анализите на дневните подготовки укажуваат дека сè уште традиционалниот образец на дневното планирање на наставните активности е најзастапениот модел, во кој наставните активности се планираат во три фази: воведен, главен и завршен дел. Покрај споменатиот образец, во приложените дневни подготовки се среќава и видоизменета верзија, во која артикулацијата на наставниот процес, исто така, е поделена во три дела, но со различно именување на фазите. Првиот дел е наречен *Евокација* и се однесува на *воведниот дел*, вториот дел се именува како *Учечко-поучувачка активност* и кореспондира со *главниот дел*, а третиот (*завршниот дел*) се нарекува *Рефлексција*, *Евалуативни активности*, *Заклучен дел*, *Завршен дел* и сл. Во овој модел на дневно планирање, наставникот врши кратка дескрипција на наставните активности во трите фази од наставниот процес, со посочување на конкретните активности на наставникот и на учениците во централниот дел од наставата.

2. Вториот модел на методска рамка е проширен и дополнет модел на дневно планирање. Во неговиот состав се забележуваат четири компоненти: а) *воведни активности*, б) *ученичко-поучувачки активности*; в) *евалуативни активности* и г) *рефлексија на наставникот*. За разлика од претходно, во овој модел активностите на наставникот и на учениците се јасно прецизирани во сите компоненти на планирањето, а во делот учечко-поучувачки активности детално се разработува процесот на извршување на зададените задачи. Четвртиот дел содржи прашања и активности за рефлексија на наставникот во однос на степенот на реализација на поставените цели и во однос на другите аспекти на наставата, како што се: мотивацијата на учениците, интересот за работа, улогите на наставникот и на учениците, интеракцијата во наставата и др.

3. Третата форма на дневна подготовка е слична на претходната и ги содржи истите структурни елементи. Разликата е во тоа што, во овој случај, нема прецизирање и именување на етапите на наставата. Прикажувањето на текот на активностите се врши преку набројување на активностите на наставникот и на учениците (пред часот и за време на часот). Во оваа форма се разработува и процесот на оценување на учениците, а рефлексијата на наставникот се именува како рубрика за оценување.

Перцепирањето на информациите во делот на методската рамка на наставата, од гледна точка на нашето истражување, одеше во насока на идентификување на врската помеѓу дефинираните цели и наставните активности за реализација на истите, како и во утврдување на корелацијата помеѓу целите, реализацијата и евалуацијата на постигнувањата на целите и на наставните активности. Нашите констатации се дека предвидената методско-дидактичка артикулација содржи низа активности коишто, не секогаш, водат кон остварување на поставените цели. Имено, во многу наврати, при читањето на дневното планирање, се добива впечаток дека наставните активности се впишуваат механички, без критички да се проценат ефектите од нивното спроведување. Претпоставуваме дека наставниците, спонтано, методски ја изведуваат наставата, а дневните подготовки ги сметаат за дел од училишната администрација, на кој не треба да му се посветува големо внимание.

Во прилог на тврдењето за идентификуваното отстапување на планираните методски артикулации од логичкиот дидактичко-методски концепт ќе презентираме неколку извадоци од дневни подготовки по предметот

Македонски јазик за трето, четврто и петто одделение. Со цел да се добие појасна слика за темата за којашто говориме, текстовите ги прикажуваме во оригинална форма, онака како што се наведени во приложените дневни планирања на наставниците.

### **Пр.1. Интерпретација на песната „Есен“ (III одд.)**

**Цел на часот:** учениците да се оспособат да разликуваат песна од другите видови текстови.

**Евокација:** разговор во врска со темата.

**Активности за сфаќање на значењето:**

- изразно читање на песната
- извлекување поетски слики
- изработка на план на песната
- воочување на главниот мотив.

**Рефлексија / завршен дел:** меморирање на една строфа и рецитирање.

**Коментар:** Недостасуваат конкретни информации за воведните активности. Ниту една активност за сфаќање на значењето и рефлексија не кореспондира со целта.

### **Пр. 2. Опишување (III одд.)**

**Цел:** Опишување на есента по дадени зборови.

**Евокација:** разговор за есента како годишно време.

**Активности за сфаќање на значењето:**

- интерпретација на текст Есен
- поделба на логички целини
- прераскажување на текстот.

**Рефлексија / завршен дел:** илустрирање на текстот.

**Коментар:** Несоодветна формулација на целта. Наставните активности кореспондираат со друга цел што упатува на *структурна анализа на текст*.

### **Пр. 3. Филм (IV одд.)**

**Цел:** Учениците да научат дека филмот е дел од медиумската култура.

**Евокација:** ги набројувам подрачјата од Медиумската култура.

### **Активности за сфаќање на значењето:**

- во главниот дел од часот ја откривам целта дека учениците подобро ќе се запознаат со подрачјето Филм
- учениците одговараат на прашањата од учебникот, а потоа ги читаат и ги дискутираат своите одговори.

### **Рефлексија / завршен дел:**

- разговараме со учениците кој филм сакаат да го проследат и зошто?
- дискутираме и ги осознаваме детските интереси кои се создаваат за филмот.

**Коментар:** Методскиот концепт комплетно отстапува од дефинираните цели од Наставната програма. На ова одделенско ниво не е предвидено учениците да го усвојат поимот за медиумска култура, но да се упатуваат во содржините од медиумската култура и да негуваат однос кон нив.

### **Пр. 4. Интерпретација на лектира „Орхан“ (IV одд.)**

**Цел:** Да се мотивираат за изразно читање на лектира

**Евокација:** Разговор преку прашања.

### **Активности за сфаќање на значењето:**

- се поведува разговор за лектирата, кој е писателот и што пишувал
- усно раскажување на делото
- кратко планче и илустрирање доколку има време.

**Рефлексија / завршен дел:** анализа низ прашања колку е разбрана содржината од лектирата.

**Коментар:** Целта е погрешно дефинирана (учениците да се мотивираат за изразно читање на лектира???)

### **Пр. 5. Еко содржина изработка на книга (IV одд.)**

**Цел:** Да се оспособат учениците за креирање на еколошка книга.

**Евокација:** разговор

### **Активности за сфаќање на значењето:**

- се разговара за екологијата зошто се одбележува, дека ние треба да бидеме екологисти, како ние треба да се однесуваме и да пренесуваме на генерации и како се подготвуваме за тој ден.



Потоа, во Paint цртаме еколошки цртежи и пишуваме текстови за екологија.

**Рефлексија / завршен дел:** резиме за што повторуваме.

**Коментар:** Дефинираната цел алудира на техниката *книга на одделението*, што сама по себе не може да биде цел. Во предвидените постапки не се препознава логичка методска поставеност на наставата.

### **Пр. 6. Интерпретација на текст Нови другари (V одд.)**

**Цел:** Ученикот самостојно да врши анализа на текст и да определува хронолошки редослед на настаните.

**Евокација:** разговор за содржината на текстот. Преку техниката бура на идеи учениците искажуваат асоцијации за другарството.

**Активности за сфаќање на значењето:**

- го најавувам текстот *Нови другари* и ја истакнувам целта на часот
- го читаме текстот штафетно и го делиме на логички целини
- заедно извлекуваме заклучок од текстот
- планот го запишуваме на таблата

**Рефлексија / завршен дел:** заеднички изведуваме заклучок од текстот. Учениците пишуваат лични состави на тема другарство.

**Коментар:** Активностите водат кон реализација на целта на ниво на целото одделение. Тие не водат кон самостојна анализа, која што е наведена при дефинирањето на целите. Рефлексијата не соодветствува со целта. Не се дадени насоки за пишување на слободен состав.

### **Пр. 7. Граматичка анализа на текстот Несреќната книга (V одд.)**

**Цели:** Ученикот самостојно да врши анализа на текст и да определува хронолошки редослед на настаните; да извлекува тема и порака.

**Евокација:** Разговараме со учениците во врска со нивното членство во библиотека и за месецот на книгата (15 октомври до 15 ноември)

**Активности за сфаќање на значењето:**

- наставникот изразно го чита текстот и поставува прашања во врска со содржината.
- заеднички се оформува план на текстот.

**Рефлексија / завршен дел:** учениците се делат во групи и вршат јазична анализа на текстот.

**Коментар:** Во подготовката постои конфузија на целите, содржината и предвидените активности.

Нашите согледувања во однос на информативноста на дневните подготовки е дека тие се, во голема мерка, шаблонизирани, без конкретни прецизни податоци за методските чекори со кои наставникот ќе обезбеди реализација на предвидените цели. Описот на главниот дел од часот (сфаќање на значењето / учечко-поучувачка активност), многу често е во форма на општи констатации, како на пример: *Давам упатства за анализа на текстот; Заедно со учениците го откриваме значењето на поимот; Преку разговор доаѓаме до темата на текстот; Ја најавувам целта и учениците отпочнуваат самостојана работа; Учениците работат во групи и решаваат наставно ливче за именките.* Во дневните подготовки на одредени наставници се среќаваат поопширни објаснувања (описи) на секој од трите методски чекори, но тие кон подготовката не приложуваат работни материјали (наставен лист, работен лист и сл.) преку кои можеме да изведеме конкретни заклучоци во форма на генерализации за функционалноста на наставата. Од овие искази, без конкретни показатели (наставен лист, налози, прашања и сл.) не сме во состојба аргументирано да говориме за конкретни нивоа на критичко мислење кое се развива кај учениците при реализацијата на понудените активности, ниту за функционалноста на стекнатите знаења.

Методската артикулација на фазата од наставните активности, што има за цел да ги воведат учениците во процесот на поучување и учење - евокација (воведни активности), ја одбележуваат техниките бура на идеи и техниката клучен збор, преку кои наставниците ги поттикнуваат учениците да кажуваат зборови што се поврзани со наставната содржина. Тоа, најчесто, се прави со помош на графичкиот организатор, т.н. грозд, или по пат на прашања, што се наведени во учебникот. Подвлекуваме дека станува збор за стимулативни активности кои обезбедуваат ментална будност кај учениците, но истите не обезбедуваат навраќање и актуализација на предзнаењата што им се потребни на учениците за реализација на поставените цели. Тие треба да обезбедат предуслов за воочување на функционалноста на знаењата и да ги воведат

учениците кон нивното усвојување, кое може да се направи со помош на бројни техники. Истовремено, оформувањето на новите знаења не е поткрепено со соодветни креативни техники, кои најчесто, се дел од завршната фаза на наставните активности.

Наставата по подрачјата Јазик и Литература почива врз говорни и текстуални јазични ситуации што треба мисловно да ги стимулираат учениците и постапно да ги водат низ процесот на учење. Поради тоа, во воведните активности, покрај споменатите можат да се користат и: работа врз извадоци од текст; говорни игри, дефинирање на автентични проблеми, стимулативни прашања, брзозборки, предвидувачки техники и др. Покрај нивниот потенцијал за поттикнување на јазичната креативност, за жал, тие не се споменуваат во подготовките што беа предмет на нашата анализа.

Од квалитативната анализа на понудената документација дознавме и дека реализацијата на курикулумските цели, најчесто, се предвидува преку анализа на текстови од читанката, којашто, главно, се однесува на структурата на текстот, воочување на идејно-тематската основа и на воочување и опис на ликовите. Покрај можноста текстовите да се обработуваат на различни начини, од различни аспекти и со различна цел, наставниците се определуваат за композициска анализа по план на текстот. Од оваа анализа учениците дознаваат како да го поделат текстот на логички целини (да ја воочат структурата на текстот) и како да ја воочат идејно тематската основа на истиот. Според дневните протоколи, анализата се врши на ниво на целото одделение, преку разговор (дискусија) во кој претпоставуваме дека учествуваат одреден број ученици. На тој начин наставникот не може да обезбеди реализација на целта учениците да се оспособат да го анализираат текстот, бидејќи анализата ја врши тој, а не учениците. Тоа би било можно кога учениците самостојно, или во група би работеле врз содржинска / структурна анализа на текстот. Исто така, содржинската анализа на текстот е само една од националните курикулумски цели. Останатите цели, како на пример: определување на главни и споредни ликови, опис на особините на ликовите, редослед на настаните и сл., во најголем дел од анализираните дневни подготовки се предмет на реализација (се присутни во методскиот блок), но се изоставени при дефинирањето на целите во дидактичкиот блок. Вакви недоречености има многу, но ние ќе наведеме еден показателен пример: наставникот дефинира цел: *учениците да се*

оспособуваат за самостојно определување на редоследот на настаните; во главниот дел тој планира воочување на ликовите кои се среќаваат во текстот и истите да се опишат, а во завршниот (заклучен дел / рефлексива) наставникот предвидува истакнување на темата и идејата на расказот. Како констатации (забелешки од часот) иститот наставник очекува учениците правилно да го читаат текстот, а за домашна задача им задава да го препишат текстот со цел правилно да формираат реченици и да вежбаат убав ракопис. На крајот, повторно остануваме немоќни пред прашањето: - Дали е можно да се воспостави корелација помеѓу сите наведени активности и да се препознае врската кон реализација на целта (содржинска анализа на текстот)?

Наведените согледувања се потврда дека без јасна мисла, без конкретна методско-дидактички насочена цел и креативен и прецизен концепт на дневно планирање нема развивање на јазичното мислење кај учениците и усовршување на нивните вештини за восприемање, толкување и творечка примена на информациите. Наставата не мора секогаш да подразбира создавање на нови, оригинални патишта кон реализација на наставните цели, но наставникот во секој миг мора да го следи процесот на мислење и да го искористи во наставните активности за да ги постигне дефинираните цели. Истовремено, тој треба да ја има предвид цикличната структура на наставниот процес (планирање, реализација и евалуација на оствареноста на целите).

#### **4. Блок за евалуација**

На крајот од организациската структура на дневното планирање е поставен блокот за евалуација. Во него се содржани:

- активностите и инструментите за проверка на оствареноста на целите
- рефлексивата од спроведените активности
- податоци за домашните задачи на учениците.

Во дневните подготовки што ги анализираваме формулирањето на активностите за самопроверка на постигањата на наставникот и на учениците се шематизирани и ретко вклучуваат индикатори на постигања. Овој дел е значително краток и содржи воопштени формулации (*Го согледувам степенот на усвоеност на знаењата; Проверка на способноста за анализа на текст; Запишување на планот на таблата; Учениците го илустрираат делот од текстот што најмногу им се допаднал; Учениците ги презентираат одговорите од наставното ливче и сл.*).

Домашната работа на учениците има различен третман во дневното планирање на наставниците. Имено, прикажувањето и организирањето на содржината во овој дел од дневното планирање се врши на повеќе начини: од детални насоки за домашна работа, во кои се содржани и целите поради кои таа се пишува, времетраење на нејзиното изведување и сл. (Да се прераскаже писмено текстот „Честитка“, со цел да се увежба писменото изразување кај учениците (време: 40 минути)), до паушално наведување на задачите (да се прераскаже текстот), или комплетно отсуство на овој дел од дневното планирање. Притоа, изоставањето на задачите за домашна работа е карактеристично за паралелките во кои се спроведува целодневна настава, но забележавме и многу примери на дневни подготовки од одделенија во кои наставата се изведува класично, а во кои домашната работа е изоставена.

Преку чинот на проверка на постигнатоста на целите со помош на соодветни техники, инструменти и постапки, наставникот добива целосен увид во својата работа и на тој начин субјективниот пристап кон постигањата се заменува со објективен начин на перцепција на поврзување на релевантните факти од планираните и реализираните активности. Потоа тој, на оригинален начин, ги поврзува тие факти со нови наставни цели и идеи за нивна практична реализација. За жал, во протоколите на дневното планирање на наставата за јазична писменост не е препознатлива дидактичката вредност на овие постапки.

\*\*\*

Деталната анализа на протоколите за дневно планирање на наставата за јазична писменост резултираше со обемен фонд на податоци, чија обработка и интерпретација ни дава за право да ги подвлечеме следните констатации:

- Протоколите за дневно планирање не нудат доволно податоци што ќе овозможат индиректна перцепција на планираните активности.
- Во дневното планирање на наставата е нарушена кохезијата помеѓу целите, активностите и евалуацискиот блок.
- Дневните планирања за наставата по предметот Македонски јазик го следат методско-дидактичкиот концепт на учебниците.
- Активностите на учениците, главно, се сведени на принципот прашање-одговор.

- Развојот на функционалната писменост недоволно е поттикнат со постапки и техники за критичко мислење.
- Недостасува конкретизација на евалуативни активности.
- Дневните планирања не предвидуваат активности со поставување и решавање проблеми.
- Интерпретацијата на информативни текстови (извадоци од енциклопеди, весници, списанија и сл.), речиси, и не е присутна во дневните планирања на наставата за јазична писменост.
- Оформувањето на врзан текст многу ретко се третира како цел на наставата по предметот Македонски јазик.
- Совладувањето на компонентите на писменоста е во форма на налози за пишување (раскажување, опишување), во кои не се предвидуваат конкретни методски постапки.
- Во анализираниите дневни планирања не се забележуваат активности за совладување на фазите на пишувањето (претпишување, пишување верзии, прегледување, уредување и објавување на писмениот состав.
- Стилистичките вежби (за совладување и примена на компонентите на писменоста) и пишувањето писмени состави имаат третман на домашни задачи кои не подлежат на ревизија, корекција и подобрување.
- Во дневните планирања се забележува тенденција за поврзување на јазичната и на визуелната писменост преку планирање на активности за трансформација на податоците од јазична во сликовна форма и обратно.
- Планирањето на активности со ИКТ се спомнува во дневните подготовки, но не е методски обликувано.

Изнесените сознанија покажуваат дека наставниците, не само што користат различни концепти на прикажување на информациите, туку и различно ги третираат методско-дидактичките сегменти на дневното планирање, што резултира со недооформен модел на дневно планирање, во кој е тешко да се воочат индикаторите на функционалната јазична писменост.

Мораме да се согласиме дека е голем бројот на наставници коишто коректно пристапуваат кон планирањето на наставата, но она што загрижува е неизедначеноста на овие пристапи и присуството на голем број недоследности,

коишто не би смееле да се провлекуваат во дневните планирања на наставата. За жал, податоците одат во насока на тоа дека воспоставувањето на корелација помеѓу клучните дидактичко-методски концепти во дневните планирања, за голем број наставници, претставува нејасен процес, во кој тие, наместо да ја развиваат својата креативност, а со тоа и креативноста на учениците, прибегнуваат кон шаблонизација, така што во наставната практика применуваат методски постапки без претходно да ја утврдат нивната дидактичка вредност во конкретниот образовен контекст.

### **3.2. Ученички записи**

Пишаните материјали коишто ги создаваат учениците за време на наставата претставуваат моќен извор на информации за карактерот, квалитетот и суштината на секоја реализирана активност. Од тие причини, сметаме дека анализата на тетратките на учениците и на ученичките досиеја ќе резултира со конкретни податоци за видот на активностите, методите, техниките и текстуалните извори на информации кои, преку развојните степени на функционалната јазична писменост, ги „водат“ учениците кон повисоките нивоа на критичко мислење.

Во корпусот на реализирани наставни активности, прикажан во форма на записи во училишните тетратки и тетратките за домашна работа, како и во наставните листови, работните налози, контролните задачи и сл., се обидовме да ги препознаеме индикаторите за секое ниво од функционалната писменост, т.е. ниво на критичко мислење. За таа цел користевме соодветни истражувачки инструменти, што се презентирани во прилозите од овој труд: а. протокол за анализа, б. индикатори за функционална писменост и в. индикатори за нивоа на критичко мислење според Блум - Сандерсовата таксономија.

#### *А. Тетратките на учениците*

Во анализата на тетратките на учениците беа земени предвид записите на учениците за време на наставата и оние што се производ на домашните задачи. Притоа, напоменуваме дека во паралелките каде што наставата се одвива класично или во комбинирана форма учениците, покрај училишната тетратка, користат и тетратка за домашна работа, додека, пак, во паралелките со

целодневна настава сите записи од часот по Македонски јазик се бележат во иста тетратка.

Анализата на ученичките тетратки ни овозможи, на индиректен начин, да ја проследиме наставата по Македонски јазик и да го утврдиме нивото на функционална јазична писменост што го достигнуваат учениците како активни учесници во наставните активности. Имено, нашата интенција беше да воочиме во колкава мерка учениците, на часовите по Македонски јазик, спроведуваат активности за функционално читање и функционално пишување (воочуваат и извлекуваат експлицитни информации (прво ниво); донесуваат директни заклучоци (второ ниво); интерпретираат и интегрираат идеи и информации (трето ниво) и евалуираат и критикуваат содржина и текстуални елементи (четврто ниво). Како највисоко, петто ниво на функционална писменост, се смета креирањето на оригинални решенија, како и функционалното пишување (синтеза), коешто подразбира креација на писмени состави. Во овој дел ги земавме предвид и пишаните состави преку кои учениците ги совладуваат елементите на пишувањето).

Сумарните резултати што ги добивме преку оваа истражувачка постапка ги презентираме во табела бр. 33, а соодветно ќе ги интерпретираме подолу во трудот:

**Табела бр. 33.** Функционалната писменост во тетратките на учениците.

		ЧИТАЊЕ					ПИШУВАЊЕ			ВК.
		I Ниво	II Ниво	III Ниво	IV Ниво	Вк.	Пишани состави	Функционално пишување	Вк.	
Одд.	III	46	51	32	4	133	47	17	64	197
	IV	50	61	38	18	167	50	61	111	278
	V	10	22	53	3	88	19	16	35	123
	ВК.	106	134	123	25	388	116	94	210	598

I ниво = воочува и извлекува експлицитни информации

II ниво = донесува директни заклучоци

III ниво = интерпретира и интегрира идеи и информации

IV ниво = евалуира и критикува содржина и текстуални елементи

Развојот на јазичната писменост, претставена како дијалектичко единство на функционалното читање и функционалното пишување е заснован врз методски постапки кои кај учениците треба да иницираат усвојување на определен квантум на знаења, вештини и способности, со кои тие постапно ќе ги усвојуваат функционалните нивоа на манипулирање со информациите. Од по-



датоците што се прикажани на Табела бр. 33., јасно се гледа дека, според записите во ученичките тетратки, во наставата по функционално читање доминираат активности од првото и од второто ниво, односно, учениците од трето, четврто и од петто одделение умеат да ги воочат потребните информации од текстот и истите да ги употребат за да дојдат до одреден заклучок, но потешко се снаоѓаат во ситуации кога од нив се бара да ги интерпретираат и да ги поврзуваат информациите, или да го утврдат нивното значење.

Иако, во третото и во четвртото одделение, наставата треба да понуди активности од различни нивоа на сложеност кои, секако, треба да се прилагодени со когнитивните способности на учениците, податоците покажуваат дека во III одд. акцентот на активностите за функционално читање е ставен на индикаторот на второто ниво (директно заклучување). Истовремено, бројот на активности од третото ниво е, речиси, двојно помал, а активности од четвртото ниво, скоро и да не се практикуваат.

Согласно со дидактичкиот принцип на постапност, би било логично доколку во наставата во четвртото одделение се практикуваат активности со повисок степен на сложеност, кои ќе продолжат да се развиваат во повисоките одделенија но, за жал, податоците покажуваат дека и во ова одделение наставата ги поттикнува базичните степени на функционално читање.

Зголемувањето на степенот на функционална сложеност на наставните активности се случува дури во петто одделение, кога бележиме поместување на тежиштето од второто на третото ниво – кога од учениците се бара да вршат интерпретација и интеграција на идентификуваните информации. Од извршената содржинска анализа дознаваме дека овој резултат се должи на зголемениот број на јазични вежби за примена, но не и на вежби за критичко читање и / или анализа на текст. И во ова одделение соочувањето со информациите од различни текстуални извори, главно, се одвива на ниво на препознавање и директно заклучување.

Во делот за писменото изразување на учениците, активностите ги разгледуваме од два аспекти: 1. практикување на вежби поврзани со елементарните форми на писмено изразување и 2. активности од највисокото ниво на функционално пишување (пишување писмени состави, поетско творештво и сл.).

Од приложеното во Табела бр. 33. гледаме дека уште во третото одделение, покрај основните форми за писмено изразување (прераскажување, раскажување, опишување и известување), во тетратките се присутни примери на активности за функционално пишување (поетско и прозно творештво), за кои претходно укажавме дека не кореспондираат со целите и содржините од Наставната програма за предметот Македонски јазик за трето одделение. Истовремено, треба да имаме предвид дека наставата за функционално пишување е втемелена на онаа за функционално читање, кога учениците ги стекнуваат потребните знаења, ги пронаоѓаат, ги евалуираат и ги интегрираат информациите што им се потребни за функционално пишување. Оттаму, барањата за функционално пишување од највисоко ниво на писменост се во целосна дисхармонија со нивоата на функционалното читање што се присутни во именуваното одделение. Оваа состојба е уште повпечатлива во четвртото одделение кога, наспроти големиот број на активности за функционално пишување (61 од вкупно 111), стои второто ниво на функционално читање, кое не ја обезбедува потребната основа за реализација на писмени задачи со највисоко ниво на сложеност.

Особено изненадува податокот дека во петтото одделение бројот на активности за пишување е значително помал во однос на претходното, четврто одделение кога, според добиените податоци, нивниот број е најголем.

Од сè што наведовме се наметнува заклучокот дека, според записите во тетратките на учениците, во наставата по предметот Македонски јазик во третото, четвртото и во петтото одделение доминираат активности од прво и второ ниво на функционалната јазична писменост.

За да навлеземе во суштината на истражувачкиот проблем, квантифицираниот приказ на податоците го надополнуваме со сознанијата до кои дојдовме преку квалитативната анализа на содржината на тетратките на учениците, кои ги приложуваме во продолжение:

- Најчести записи во тетратките се одговори на прашања од учебникот, коишто често пати не иницираат креативно мислење. Станува збор за прашања во кои од учениците се очекува да се навратат на информации од содржината на текстот, наведувајќи, набројувајќи информации (прво ниво), или да толкуваат одредена информација (второ ниво).

- Вежбите од областа на подрачјето Јазик се присутни во ученичките тетратки, но многу ретко се забележуваат јазично-стилски вежби.
- Интерпретацијата на текстовите во сите опфатени одделенија се врши на ниво на целото одделение, при што се оформува план на текстот, кој учениците го препишуваат во тетратките. Не се забележани обиди за самостојна или групна анализа на текст (Во тетратките од едно одделение не се забележани белешки што ќе алудираат на обиди за самостојно оформување на план на текстот – кај сите е запишан ист план.). Иако хиерархиското ниво дозволува и подразбира примена на различни техники и активности за функционално читање, кои можат да го водат ученикот самостојно да ја открива композицијата на текстот, активности од таков вид не се нотираани.
- Домашните работи на учениците главно содржат јазични вежби (од второ и трето ниво) и писмено прераскажување на обработени текстови. Исто така и писмените состави, чиј број е наведен во Табела бр. 33. се составен дел на домашните задачи на учениците. Притоа, во ниту една анализирана тетратка не идентификувавме активности за подготовка на пишувањето, за процесот на пишување, или за структурата на писмениот / пишаниот состав.
- Вежбите за изразување и творење не содржат методско-дидактички претпишувачки стимуланти за поттикнување на писменото изразување (збор-мотив, насочено набљудување, именување на чувства, визуелни и аудитивни елементи и сл.). Исто така, и кај овие активности за писмено изразување не се забележуваат знаци кои ќе укажат на развој на процесот на пишување (*претпишување, пишување верзии, прегледување, уредување и објавување на писмениот состав*).
- Пишаните и писмените состави, многу често, се проследени со визуелни елементи, што оди во прилог на развојот на визуелната писменост и ја поттикнува корелацијата помеѓу различните форми на прикажување на информациите. Станува збор за илустрирање на омилен лик, најинтересен дел од текстот и сл.
- Графичките организатори, како средства за поттикнување на функционалната писменост, често се користат во наставата по јазична писменост, но, констатираме дека тие не ја оправдуваат суштината на нивната

примена. Имено, наместо средство, тие се обработуваат како наставна содржина, а насловот го содржи проектот (обуката) во кој наставниците ја совладале техниката. Во контекст на тоа ги нотиравме следните наслови: *Јазична писменост – обработка на техника ѕвезда на приказната*; *Техника призма – јазично описменување*; *Вен-дијаграм; ленти на приказната* итн.

Од приложените сознанија, што ги добивме од анализата на тетратките на учениците се добива впечаток дека наставниците многу шаблонски и површно пристапуваат кон наставата за јазична писменост, без, притоа, да ја имаат предвид функционалноста на знаењата што е препознатлива во Блум-Сандерсовите таксономски нивоа на мислење, односно, во нивоата на функционална писменост. Инструментите што ги нуди современата дидактичко-методска наука, предметени во методски модели, техники и инструменти, можат да дадат резултат само кога се во спрега со познавањето на мисловниот апарат на учениците и спроведување на настава која постапно ќе ги води учениците кон повисоките нивоа на функционална јазична писменост, преточени во општествено полезни способности.

#### *Б. Ученичко досие*

Структурата на ученичкото досие ја сочинуваат сите писмени и графички материјали, што ги изработиле учениците во текот на наставата, а имаат за цел да му послужат на наставникот во процесот на следење и оценување на постигањата на учениците. Покрај работните налози, наставните листови, цртежите и сл., во ученичкото досие се присутни и работни вежби (најчесто јазични вежби), контролни листови и писмени состави.

Нашата цел при анализата на содржината на ученичкото досие беше во работните материјали да препознаеме наставни активности во кои учениците применуваат различни нивоа на критичко мислење / функционална писменост (Прилог бр. 1; Прилог бр. 2.).

Квантитативниот преглед на добиените податоци од анализата на материјалите од ученичките досиеја е прикажан во Табелата бр. 34.

Табела бр. 34. Функционалната писменост во ученичките досиеја.

		ЧИТАЊЕ					ПИШУВАЊЕ			ВК
		I Ниво	II Ниво	III Ниво	IV Ниво	Вк.	Пишани состави	Функционално пишување	Вк	
одд.	III	90	56	24	8	178	2	1	3	181
	IV	30	52	46	10	138	0	1	1	139
	V	21	44	46	6	107	5	3	8	115
	Вк.	141	152	116	24	423	7	5	12	435

I ниво = воочува и извлекува експлицитни информации

II ниво = донесува директни заклучоци

III ниво = интерпретира и интегрира идеи и информации

IV ниво = евалуира и критикува содржина и текстуални елементи

Од прикажаните податоци во Табелата бр. 34. се потврдува претходната констатација дека наставата по Македонски јазик во првите два циклуса на основното образование се одвива, главно, на второто функционално ниво, а вежбите за развој на функционално пишување во сите одделенија се во незначително мал број.

Најголем број податоци што одат во прилог на функционалната писменост сретнавме при интерпретацијата на лектира, која е проследена со низа наставни материјали за лоцирање и оперирање со информациите што ги нуди прочитаната книга. Во овој дел сретнавме различни индикатори на функционалност, како на пример: опис на контекстот во кој се случуваат настаните, воочување на идејно-тематската основа, опис на ликовите и сл. Сепак, од работните листови дознавме дека одговорите на овие прашања, најчесто, се добиваат преку дискусија со целото одделение, а потоа учениците ги запишуваат во наставниот лист, без можност тие самостојно да пристапат кон нив. Исто така, анализата на ликовите се врши по пат на набројување на нивните особини, без аргументирана конклузија, што треба да произлезе од постапките на анализираниот лик.

Во работните материјали засведочивме примена на креативни техники и присуство на повеќе графички организатори (грозд, т-табела, акростих, петоред, мрежа на зборот, вокабулар во четири агли, ленти на приказната, звезда на приказната, квадрант и сл.). Она што загрижува е тоа што, и овде, како и во записите од тетратките многу често е присутна несоодветна примена на техниките, така што од учениците не се очекува да ги интерпретираат или да ги интегрираат информациите, ниту да создадат оригинално решение, но да ја усвојат формата на избраната техника / графички организатор.

Исто така, впечатливо е и тоа што при употребата на графичките организатори наставниците употребуваат инструкции што не соодветствуваат со вокабуларните капацитети на учениците (пр. - *Асоцирај!* наместо – *На какви размислувања те наведува?*; - *На што те потсетува?* и сл. / - *Утврди го хронолошкиот редослед!* наместо – *По кој редослед се случуваат настаните во текстот?* / - *Цитирај!* наместо – *Препиши ја реченицата од којашто го дозна тоа!* – *Анализирај!* наместо – *Воочи ги елементите...* и сл. Овие и слични на нив инструкции, наместо да ги поттикнат учениците да читаат со разбирање или креативно да пишуваат, воведуваат забуна и семантички шумови во наставата, кои настануваат доколку ученикот не го знае значењето на еден или на повеќе зборови. Ваквите зборови не иницираат критичко мислење, бидејќи тие, наместо поттикнувачи, претставуваат прекинувачи во наставата (учениците го немаат усвоено значењето (поимот за зборот) ⇒ не го разбираат барањето ⇒ настанува прекин во комуникацијата (застој во процесот на учење).

Покрај евидентираните недостатоци, недоречености и противречности, мораме да истакнеме дека во анализираните материјали беа забележани елементи од споменатите индикатори за функционална писменост, но нивното присуство е или незначително, или истите не се во функција на когнитивното ниво на коешто се однесуваат, бидејќи не ја почитуваат методската постапност според која треба да се спроведуваат. Оттаму, ваквите примери остануваат одраз на оние наставници коишто воведуваат креативност во работата со учениците но, засега, тие се само проблесок во постоечкиот широко распространет шаблон на планирање и реализација на наставата.

### **3.3. Опсервации**

Констатираната состојба беше потврдена и преку опсервациите на наставни активности, коишто придонесоа во оформувањето на сеопфатен збир на податоци што се однесуваат на предметот на истражување, а коишто укажуваат на третманот на јазичната писменост во сите етапи на наставниот процес (планирање, реализација и евалуација).

Од анализата на снимениот материјал, што беше оформен при опсервацијата на наставните активности, ги добивме следните сознанија:

1. *Постојат евидентни нарушувања на функционалното единство цели – реализација – евалуација.*

Наведената констатација произлегува од големиот број евидентирани примери на неусогласеност на целите од дневното планирање и изведбените наставни активности за нивна реализација, од кои овде ќе наведеме неколку:

Пример бр. 1.

Цел: *учениците да се оспособат за правилна употреба на интерпункциските знаци при пишување (трето одделение).*

Наставникот врши „реализација“ на поставената цел со помош на презентација во која интерпункциските знаци „зборуваат“ – ја објаснуваат својата функција во реченицата, а усвоеноста на знаењата ја проверува преку одговор на прашања во врска со презентацијата. Притоа, знаењата остануваат на ниво на помнење и разбирање, бидејќи во текот на часот учениците не добиваат можност теоретските знаења да ги применат врз конкретни примери.

Коментар: - *Поставената цел не е реализирана.*

Пример бр. 2.

Цели: - *учениците да ја воочат намената на рубриците во списание; - да се оспособат самостојно да читаат текстови од детскиот печат (четврто одделение).*

На почетокот од часот наставникот ја најавува целта: *„На овој час ќе научиме како да ги користиме рубриците од списанието за да стигнеме до бараните информации, а веднаш потоа им дава налог на учениците да отворат на стр. бр. 10 од списанието и внимателно да го прочитаат текстот за витамините. Имено, списанието се користи како извор на текст за интерпретација, а за рубрики не станува ниту збор. Следи содржинска анализа на текст во која вниманието се насочува кон воспитната компонента – причините поради кои е потребно да се конзумира овошје секој ден. Евалуативните активности на часот се поврзани со извлекување (репродукција) на информации од текстот (кое овошје какви витамини има).*

Коментар: *Не постои корелација помеѓу целите и реализацијата.*

Пример бр. 3.

Цел: *Анализа на ликовите од лектирата „Галебот Џонатан Ливингстон“ (петто одделение)*

Наставните активности опфатија прераскажување на настаните од лектирата, без да се воочат и да се анализираат изгледот и постапките на ликовите, што би овозможило откривање на нивните особини.

Коментар: *На часот е реализирана друга цел: содржинска анализа на текстот од лектирата.*

*2. Директното заклучување од типот прашање – одговор е доминантна активност во наставата по Македонски јазик*

Во наставните активности по Македонски јазик учениците најчесто одговараат на поставени прашања од страна на наставникот. Анализата на опсервираните часови покажа дека при реализација на поставените цели доминира принципот прашање-одговор, а употребата на креативни техники најчесто се поврзува со делот за рефлексивност. Имено, доминантен пристап за реализација на наставните цели е донесувањето на заклучоци преку поставување и одговор на прашања. Притоа, работата со податоци (воочување на информации и нивно толкување) е дел од содржинската анализа на текстот, кога учениците ги воочуваат експлицитните и имплицитните информации, а потоа одговараат на прашања што ги поставува наставникот. Интеграцијата и интерпретацијата на податоците (воочување на темата и пораката од текстот, анализа на ликовите, воочување на применливоста на информациите во секојдневниот живот и сл.) се врши шаблонизирано, преку одговор на прашања, на ниво на целото одделение, а поретко со примена на наставни техники во кои се бара индивидуален пристап и поттикнување на посложени мисловни операции.

Покрај тоа што прашањата претставуваат дел од активната настава, таа претпоставува конструирање на функционални знаења преку различни пристапи во кои учениците трагаат по одговори, решаваат проблеми, пронаоѓаат, интерпретираат и синтетизираат информации.

Пристапот што е заснован врз одговор на фактографски прашања, сам по себе, не обезбедува активна примена на креативни техники за учење коишто од учениците бараат истражувачки постапки и постапки за примена и евалуација на наученото и, поради тоа, тој не е доволен за да се остварат барањата на функционалната настава. Истовремено, типот на прашања што ја обележува



наставата по предметот Македонски јазик се фактографските прашања коишто имаат предност пред предвидувачките и инферентните за кои е карактеристично интерпретирањето и интегрирањето на факти во насока на оформување на заклучоци и / или лични ставови.

3. *Изборот на текстови за интерпретација се сведува на понудените текстови од учебниците*, коишто се одделно обработени во овој докторски труд. Во текот на опсервациите не засведочивме ниту еден час (активност) за работа со текст од информативен карактер или анализа / употреба на графички текст, употреба на енциклопедии, специјализирани образовни софтвери, веб страници и сл.

#### 4. *Доминација на композициска и идејно-тематска анализа на текст.*

Во опсервираните часови за интерпретација на текст, во сите три одделенија доминира содржинско-композициската и идејно-тематската анализа (делење на текстот на целини, разговор за содржината, откривање на идејно-тематската основа). Истовремено, многу ретко се практикуваат активности за работа со податоци од текст (пронаоѓање, интерпретација, интеграција и евалуација). Во текот на опсервациите засведочивме два примери за јазична анализа на текст во кои учениците воочуваа именки во текстот, а потоа вршеа нивна класификација, но не нотиравме активности за информациска анализа (пронаоѓање на имплицитни информации, воспоставување интерференции, споредување на информации од повеќе текстови, примена на податоци за изнаоѓање решенија, евалуација и сл.).

5. *Несоодветност на методски постапки при реализација на активности од програмското подрачје Јазик.*

Интерпретацијата на содржини од програмското подрачје Јазик, често се врши врз примери коишто не нудат воочување на прагматична функција на знаењата. Тоа ја отежнува наставата, ја прави апстрактна и предизвикува крутост во континуираното развивање на писменоста.

#### 6. *Шаблонски пристап кон функционалното пишување.*

На опсервираните часови за развој на пишувањето, покрај воведните напомени за содржинско обликување на текстот, не забележавме активности за усвојување (оформување) на структурата на текстот, ниту фази на пишување (претпишување, ...). Веќе кажавме дека оформувањето на писмен состав претставува најсложена форма на применето пишување којашто е резултат на

методски оформена настава во која учениците во текот на развојниот циклус треба постапно да ги усвојат компонентите на писменоста. Нашите согледувања во однос на изведбената страна на наставата, покажуваат недостаток на активности за функционално пишување, што има соодветни импликации во квалитетот на оспособувањето на учениците за функционално пишување.

*7. Во набљудуваните активности не забележавме алатки за самооценување или оценување во пар.*

Од проследените активности во училницата воочивме дека следењето на постигањата на учениците во наставата по Македонски јазик се врши на индивидуално ниво, преку наставни листови, тестови, пишани состави и сл. коишто ги прегледува единствено наставникот. За жал наставниците го занемариле фактот дека самооценувањето и оценувањето во пар ја развива самокритичноста, самодовербата и самоконтролата во учењето, за што сведочи изоставувањето на практики од ваков карактер во нивната работа со учениците.

*8. Употребата на ИКТ е сведена на визуелни презентации на наставните содржини.*

Во текот на набљудувањето снимивме пет часа на коишто како наставно средство беше применета информациско-комуникациска технологија. Впечатлива карактеристика на примената на ИКТ на овие часови беше аудитивната и визуелната стимулација, но не и активниот пристап во учењето, во кој учениците користат ИКТ за да стекнуваат нови знаења. Имено, во намерата да активира повеќе сетила кај учениците, наставникот користи дигитални материјали во кои знаењето го прикажува преку комбинција на видео, слики, текст и звук, но заборава дека и во оваа наставна ситуација учениците остануваат пасивни восприемачи на наставната содржина. Аудио-визуелната стимулација ќе стане активен чинител во наставата тогаш кога учениците ќе се стават во ситуација, самостојно или во групи, да се соочат со наставниот материјал и од понудените содржини самите да конструираат нови знаења, а тоа е можно со адекватна примена на ИКТ во креативни пристапи за активно учење. За жал, во нашиот случај, опсервираните примери говорат дека наставниците, а не учениците се воведуваат во користење на ИКТ во функција на предметот.

Презентираните податоци за планирањето и реализацијата на наставните активности од областа на јазичната писменост укажуваат на дидактичко-методска концепција што не ги обезбедува потребните предуслови за оспособува-

ње на учениците за читање со разбирање и критички пристап во читањето на пишаните извори, како и за функционално пишување. Оттаму, слободни сме да заклучиме дека е потврдена третата хипотеза на истражувањето, според која *Наставната практика за јазична писменост рефлектира ниски нивоа на функционална писменост / критичко мислење.*

Со цел да добиеме додатни податоци коишто ќе ни помогнат да ја дооформиме сликата за третманот и поставеноста на функционалната јазична писменост и да ги тестираме поставените хипотези, во продолжение правиме осврт на ставовите на одделенските наставници во однос на различни аспекти на истражувачкото прашање.

### 3.4. Ставови на наставниците

Кон податоците што ги добивме од анализата на содржината на текстуалните извори, добиените сознанија од набљудувањата на наставната практика ќе ги додадеме и податоците за ставовите на наставниците во однос на различни аспекти на изведувањето на наставата.

Нашето поаѓалиште во анализата на наставната практика да ги вклучиме ставовите на наставниците во однос на функционалноста на наставата се должи на теоретската и на практичната дидактичко-методска поставеност на наставата за јазична писменост, во која интерпретацијата на текст и оформувањето на говорниот и писмениот израз го трасираат патот кон усвојување на функционалната писменост, гледана како функционално читање и функционално пишување. Оттаму, ставовите на наставниците ги рефлектираат нивните искуства во врска со интерпретацијата на различни видови текстови во наставата по Македонски јазик и практичните вежби за писмено изразување.

#### 3.4.1. Избор на текстови

Обработените одговори на наставниците, во однос на изборот на текстови за интерпретација, во процентуална форма, ги прикажуваме во Табела бр.35., а визуелните прикази на аритметичките средини се понудени во Графиконот бр. 2.

**Табела бр. 35.** Зачестеност на интерпретација на различни видови текстови во наставата по Македонски јазик.

	Колку често, во наставата по Македонски јазик, предмет на интерпретација, од аспект на читање и/или пишување, се наведените видови текстови.	Никогаш	Многу ретко	Повремено	Често	Многу често
1.1.	Честитка	4.9	24.6	54.1	15.6	0.8
1.2.	Писмо	4.1	32	54.1	9	0.8
1.3.	Потсетник, скица, план	7.4	15.6	30.3	32	14.8
1.4.	Инструкциски текст (процедури)	12.3	41.8	36.1	2.5	7.4
1.5.	Извештај	8.2	17.2	55.7	17.2	1.6
1.6.	Текст со информативен карактер	6.6	12.3	49.2	26.2	4.9
1.7.	Научно-популарен текст	8.2	18.9	45.9	23	4.1
1.8.	Новинарски напис	8.2	62.3	28.7	0.8	/
1.9	Краток расказ или извадок од поголеми книжевни дела	4.1	/	2.5	29.5	63.9
1.10	Графички документ (табели, шеми, дијаграми)	9.8	48.4	36.1	5.7	/



**Графикон бр. 2.** *Аритметички средини на зачестеноста на примената на различни видови текстови во наставата по македонски јазик.*

Презентираните резултати се јасен показател дека во наставата по Македонски јазик доминира интерпретацијата на кратки раскази или извадоци од поголеми книжевни дела. Имено, за оваа алтернација се определиле 63.9 % од вкупниот број на испитаници, кои тврдат дека овие текстови се многу често застапени во нивната наставна практика, а само 4,1% од испитаниците сметаат дека никогаш не обработиле таков вид текст. Новинарските написи, за кои 62,3% од анкетираниите наставници тврдат дека многу ретко ги обработуваат, се со најниска застапеност во наставата по Македонски јазик; 28,7% повремено обработуваат новинарски написи; а помалку од 1% од испитаниците често или многу често ги користат новинарските написи во наставната работа со учениците.

Добиените податоци ги поврзуваме со четвртата хипотеза (Во наставата по Македонски јазик недоволно се применуваат методски модели за функционална писменост (функционално читање и функционално пишување)), кон која ја поставивме супхипотезата: *Во наставата за јазична писменост доминира интерпретацијата на кратки раскази или извадоци од поголеми книжевни дела (се претпоставува дека постои разлика во наставната практика за јазична писменост помеѓу интерпретацијата на кратки раскази и другите методски модели за функционално читање).*

За тестирање на супхипотезата користевме еднонасочен тест АНОВА, при што како фактор на анализа ги земавме одговорите на наставниците за зачестеноста на интерпретацијата на кратки текстови или извадоци од поголеми книжевни дела. Притоа ги добивме следните податоци:

**Табела бр. 36.** Тестирање на супхипотеза: *постои разлика во наставната практика за јазична писменост помеѓу интерпретацијата на кратки раскази и другите медтоски модели за функционално читање.*

ANOVA		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Зачестеност на интерпретација на ЧЕСТИТКА	Between Groups	1.713	3	.571	.940	.424
	Within Groups	71.672	118	.607		
	Total	73.385	121			
Зачестеност на интерпретација на ПИСМО	Between Groups	1.916	3	.639	1.226	.303
	Within Groups	61.462	118	.521		
	Total	63.377	121			
Зачестеност на интерпретација на ПОТСЕТНИК, СКИЦА, ПЛАН	Between Groups	2.669	3	.890	.693	.558
	Within Groups	151.495	118	1.284		
	Total	154.164	121			
Зачестеност на интерпретација на ИНСТРУКЦИСКИ ТЕКСТ	Between Groups	2.898	3	.966	.969	.410
	Within Groups	117.594	118	.997		
	Total	120.492	121			
Зачестеност на интерпретација на ИЗВЕШТАЈ	Between Groups	2.841	3	.947	1.314	.273
	Within Groups	85.061	118	.721		
	Total	87.902	121			
Зачестеност на интерпретација на ТЕКСТ СО ИНФОРМАТИВЕН КАРАКТЕР	Between Groups	2.847	3	.949	1.046	.375
	Within Groups	107.054	118	.907		
	Total	109.902	121			
Зачестеност на интерпретација на НАУЧНО-ПОПУЛАРЕН ТЕКСТ	Between Groups	8.527	3	2.842	3.279	.023
	Within Groups	102.268	118	.867		
	Total	110.795	121			
Зачестеност на интерпретација на НОВИНАРСКИ НАПИС	Between Groups	4.284	3	1.428	4.350	.006
	Within Groups	38.740	118	.328		
	Total	43.025	121			
Зачестеност на интерпретација на ГРАФИЧКИ ДОКУМЕНТ	Between Groups	2.313	3	.771	1.414	.242
	Within Groups	64.343	118	.545		
	Total	66.656	121			

На табелата бр. 36. посебно внимание предизикуваат податоците од колоната Sig од коишто можеме да заклучиме дека постои статистички значајна разлика само во однос на зачестеноста на интерпретација на научни текстови и новинарски написи ( $p = 0,006$ ), додека во другите сегменти не постои разлика во ставовите на наставниците. Согласно на тоа што во однос на **поголемиот дел од тестираните сегменти постои разлика, се заклучува дека хипотезата се прифаќа.**

Со дел да понудиме целосно оформен приказ на ставовите на наставниците за зачестеноста на интерпретацијата на различни видови текстови и форми на сврзано изразување во наставата по Македонски јазик, во продолжение правиме продлабочена сегментарна анализа на ова истражувачко прашање.

Зачестеноста на одговорите на испитаниците на прашањето: - *Колку често во нивната наставна практика со учениците предмет на интерпретација е честитка?* покажува дека половина од испитаниците

(54.1%) *повремено* пристапуваат кон овој вид административен состав. Ако се занемарат оние 4,9%, коишто не ја почитуваат Наставната програма, и воопшто, не ги упатуваат учениците на функцијата и на формата на честитката, можеме да констатираме дека добиените податоци се на иста линија со правилната дистрибуција на содржините на програмските подрачја *Читање, литература и лектура* и *Изразување и творење*, во чии рамки се предвидуваат вежби за пишување честитки, покани и разгледници. Чувствуваме потреба и овде да го истакнеме фактот дека рамномерната дистрибуција и прагматичната реализација на цели и наставни активности за пишување честитки е нарушена со Наставната програма, во која истата содржина со исто тежинско ниво се обработува во три последователни одделенија, а во третото одделение е паралелно присутна во два наставни предмети: Македонски јазик / Творештво. (БРО, 2007: 11; БРО, 2009: 6, 157; БРО, 2010: 192). Доколку интерпретацијата не вклучи повисоки образовно-прагматични нивоа, а Програмата не го предвидува тоа, наставата наместо развојно применливи знаења, ќе промовира повторување на исти содржини по вертикала, што во однос на функционалноста на образованието е контрапродуктивно.

За да добиеме податоци за степенот на експлоатација на потсетникот, скицата и планот во наставата по мајчин јазик, во анкетниот лист побаравме од наставниците да проценат колку често во работата со учениците користат некоја од наведените форми. Сумарниот скор на процентуалниот израз на одговорите: „често“ и „многу често“ (32% и 14,8%), надополнет со 30,3% „повремено“, од Табела бр. 35 нè наведува кон заклучок дека голем дел од наставниците го застапуваат мислењето дека скицирањето и планирањето се неизоставен дел од нивната работа. Од податоците за зачестеноста можеме да воочиме дека дистрибуцијата на одговори укажува на искористеност на овие текстови во наставната практика, ако се земе предвид дека реализацијата на целите од областа на јазичната писменост најчесто поаѓа од анализа на прочитан текст, преку креирање на план на текстот, кој се користи како основа за изработка на скица или потсетник за писмено и / или усно изразување.

Приказот на добиените резултати за искажаните ставови на наставниците во врска со честотата на присуство на инструкциските текстови во наставата по Македонски јазик, што се прикажани во Табелата бр. 35.,

слободни сме да констатираме дека процедурите, рецептите и упатствата се наоѓаат на маргините на наставата за јазична писменост. Нивната функционалност и присутност во многу сфери од секојдневното делување на луѓето не кореспондира со наставата по Македонски јазик, која има за цел да ги воведи учениците во усната и писмената општествена комуникација. Имено, во работата на поголемиот број од анкетираниите наставници, инструкциските текстови биле присутни ретко (41.8%), или никогаш (12.3%), што е доволно загрижувачки показател за потребата од актуализација на овие текстови во наставата за јазична писменост. Идентификацијата на 36,1% наставници кои повремено пристапуваат кон инструкциските текстови покажува дека дел од наставниците позитивно ја процениле функционалноста на процедуралните текстови и дека тие понекогаш ги имплементираат именуваните текстови во наставната практика со учениците. Овде напоменуваме дека пишувањето упатства во наставата за јазична писменост се третира како функционална вежба за креативно пишување, без детално навлегување во теоретските и концепциските основи на инструкциските текстови.

Треба да подвлечеме дека причините што ја предизвикале оваа состојба не можеме да ги бараме единствено во компетентноста и (не)креативноста на одделенските наставници. Во делот на анализата на Наставните програми упативме забелешки за недостатокот на експлицитно дефинирани цели за процедурално пишување. Исто така, во понудените учебници за предметот Македонски јазик се спомнуваат инструкциските текстови, но за нив не е понудена соодветна дидактичка апаратура.

Нашето мислење е дека квалитетна методско-дидактичка интервенција, преку методски модели и примери на креативни пристапи за функционално пишување ќе резултира со интегрирање на инструкциските текстови во постоечката наставна практика, со што ќе се придонесе за функционалноста на наставата за јазична писменост.

Теоретските методски основи за оспособувањето на учениците од одделенската настава за пишување извештај ги побаравме во ставовите на наставниците за зачестеноста на активностите поврзани со интерпретацијата на именуваната форма на изразување. Од добиените резултати (Табела бр. 35.) можеме да заклучиме дека наставниците сметаат дека оваа форма на изразување е повремено присутна во наставата по јазична писменост. Ставот



повремено во однос на истражувачкото прашање е присутен кај повеќе од половина од испитаниците, т.е. кај 55.7% од вкупниот број анкетирани наставници, а негативните ставови (*никогаш /ретко*) опфаќаат 25,4% од вкупниот истражувачки примерок.

Презентираните податоци, разгледувани во контекст на Наставните програми за Македонски јазик во првите два циклуса на основното образование, и споредени со критериумите за функционална јазична писменост, одат во прилог на успешното остварување на целите на функционалното описменување на учениците на ова образовно ниво. Имено, оспособувањето на учениците за известување е дефинирана цел во наставното подрачје Изразување и творење во Наставните програми за предметот Македонски јазик за сите одделенија од првите два развојни периоди, со нивелирано тежинско ниво и со соодветна содржинска застапеност која не бара постојано присуство во наставата по јазична писменост. Исто така, оваа форма на изразување на факти може да се вгради во наставата по останатите предмети, со што се обезбедува доволно простор за креирање на поттикнувачки ситуации на учење кои генерираат повеќекратно навраќање на намената, формата и примената на известувањето во различни сфери на делување и актуализација на функционалната страна на писменоста.

Од приложените податоци за зачестеноста на одговорите на наставниците на прашањето: - *Колку често во наставата по Македонски јазик предмет на интерпретација се текстови со информативен карактер?* (Табела бр. 35.) констатиравме минорна експлоатација на информативните текстови во наставата за јазична писменост. Имено, кај 49.2% од анкетираниите наставници интерпретацијата на текстови, кои се презаситени со информации, е ретко присутна во наставата за јазична писменост, 6.6% од испитаниците одговориле дека никогаш никогаш не обработиле таква содржина, а 26.2% сметаат дека често применува интерпретација на информативни текстови.

Оваа состојба не е поволна, бидејќи директно се одразува на (не)оспособеноста на учениците за функционално читање, а со тоа и на успешното совладување на содржините по останатите наставни предмети, со што се создаваат негативни импликации врз целокупниот образовен процес. Нашето мислење е дека овој резултат се должи на понудата на текстови за интерпретација во читанките, но и на занемарувањето или на недоволната информираност на

наставниците за основите на информациската писменост, чии основи се формираат во примарното образование, а се во директна спрега со „читањето“ текстови со информативен карактер. Сметаме дека ова прашање бара поголемо внимание и потреба од теоретско-методска интервенција во иницијалното и во перманентното образование на наставниците, преку организирање на работилници за методско обликување на образовни ситуации за интерпретација на информативен текст, што ќе упатат на можните пристапи за развој на функционалното читање.

Резултатите од нашето истражување покажаа дека наставниците од РМ се свесни за дидактичките вредности на научно-популарните текстови, и истите ги применуваат во наставната практика по јазична писменост. За тоа сведочи распределбата на позитивни и на негативни ставови на испитаниците на прашањето - *Колку често во наставната практика по јазична писменост предмет на интерпретација е научно-популарен текст?* Имено, процентуалната застапеност на одговорите е следна: 45.9% *повремено*; 23% *често* и 4,1% *многу често* наспроти: 18.9% *ретко* и 8.2% *никогаш*. Ваквата дистрибуција на одговори не ни дава за право да констатираме дека ставовите на наставниците одразуваат крајно позитивни или крајно негативни искуства во однос на зачестеноста на споменатите текстови во наставата но, истовремено, тоа може да биде индикатор за потребата да се работи врз намалување на индиферентноста кон нивната функционалност, која се јавува кај околу 27% од испитаниците, коишто многу ретко или никогаш не ги експлоатираат научно-популарните текстови во работата со учениците.

Според ставовите на наставниците, новинарските написи имаат најниска застапеност во наставата по Македонски јазик во првите два циклуса на основното образование. Тоа го потврдува скорот на негативни одговори на прашањето: - *Колку често, во наставата по Македонски јазик, предмет на интерпретација е новинарски напис?*, кој изразен во проценти изнесува 8,2% - *никогаш*, 62.3% - *многу ретко*, 28.7% - *повремено*, 0.8% - *често* и 0% - *многу често*. Ако се земе предвид фактот дека текстотвите од печатот, а во последно време и од дигиталните медиуми, се едни од најфреквентните извори на информации, а функционалната писменост почива врз навременото откривање и правилната употреба на информациите, можеме да заклучиме дека во наставата по јазична писменост недостасува една од клучните алки на

функционалното описменување на учениците. Оттаму, ваквите резултати треба да бидат аларм за наставниците и за креаторите на националните курикулуми да се обрне поголемо внимание на значењето на овие видови текстови во примарното образование на учениците во рамките на глобалниот курикулум – како цел, средство и содржина на наставата за јазична писменост, но и како извор на информации во останатите наставни предмети.

Истражувањето покажа дека употребата на табели, шеми, графички организатори и сл. не е честа практика на наставниците од одделенската настава. Показателни податоци за тоа се ставовите на наставниците за зачестеноста на интерпретација на графички текстови, според кои, 9.8% од анкетираниите наставници никогаш не работеле со вакви документи, 48.4% тоа го направиле многу ретко, за 36.1% присуството на графички прикази е повремено, а само за 5.7% тоа е често.

Овие податоци се спротивни на фактот дека функционалното читање подразбира препознавање, извлекување и користење на податоци што се прикажани во различен формат и во различен текстуален контекст, вклучувајќи ги и графичките прикази. Речиси половина од анкетираниите наставници ги маргинализираат графичките текстови, фокусирајќи ја наставата кон естетско доживување на текстови со просечен квантум на податоци, чија основна форма е линеарното прикажување на информациите. Оттаму, укажуваме на потребата наставата за јазична писменост да се збогати со визуелни прикази, и тоа подеднакво во делот на учебници и учебни помагала од една страна, и во наставната практика од друга.

Податоците што ги добивме преку спроведените истражувачки постапки покажаа дека во наставата по јазична писменост, во првите два циклуса на основното образование најексплоатирани текстови се книжевноуметничките текстови. Според искажаните ставови на анкетираниите наставници, интерпретацијата на краток расказ или на извадок од поголеми книжевни дела е многу често застапена кај 63,9% од испитаниците, а 29,5% од испитаниците сметаат дека често обработуваат текстови од споменатиот вид. Истражувањето покажа дека кај ниту еден наставник не изостанува интерпретацијата на овој вид текстови, а само 4,1% од наставниците се на мислење дека читањето и интерпретацијата на литературноуметнички текстови се ретко присутни во наставната практика по јазична писменост.

Нашето мислење е дека доминацијата на овие текстови е позитивна во однос на естетското, етичкото и содржинското доживување на текстот, како и за јакнење на вокабуларот на учениците, што кај нив го поддржува развојот на усното и на писменото изразување. Сепак, соочувањето со информации во други информациски опкружувања се поврзува со специфични видови текстови, кои за жал, според претходно прикажаните информации, се со пониско ниво на застапеност во наставата по јазична писменост. Имено, читањето на сите т.н. не-книжевни текстови (честитка, писмо, потсетник, процедура, извештај, научен / научно-популарен текст, новинарски напис, графички документ) е со цел: читателот да дознае некои информации од текстот; со помош на сопствениот мисловен образец да ги поврзе информациите во конструктивна логичка целина; да го воочи познатото и да го дополни она што не го знае во врска со темата и да конструира нова информациска ментална скица. Оттаму, текстуалната понуда во првите два циклуса на основното образование треба да биде богата со разновидни информативни материјали, прикажани во форма што е сообразена со детскиот развој и со воспитно-образовните потреби на учениците. Секоја изместеност и неприкладност на изборот на текстови во наставата по Македонски јазик може да доведе до состојба во која читањето, наместо да ја развива функционалната јазична писменост кај учениците, да го затвори прозорецот кон информациите.

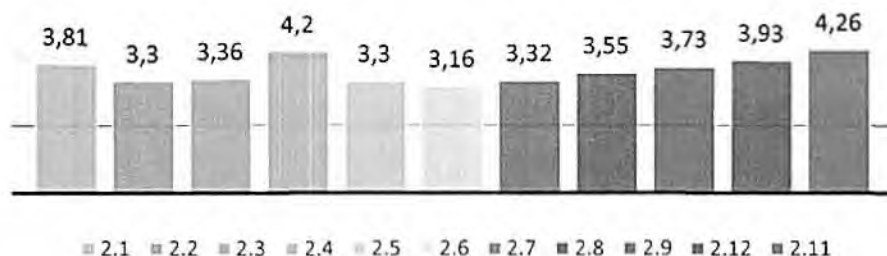
#### *3.4.2. Подготовка за усно / писмено изразување*

Ставовите на наставниците што ја одразуваат наставната практика за подготовка за писмено изразување на учениците изразени во проценти, прикажани во Табела бр. 37. упатуваат на сознание дека правописните вежби се означени како многу често реализирана активност кај 42,6% од испитаниците, а често ја практикуваат 45,1% од анкетираниите наставници. Вкупниот процент на овие одговори е 87,7%, што ги поставува правописните вежби на највисокото место во табелата. Речиси иста е застапеноста на планот на писмен состав, којшто, со вкупен процент од 81,9 % позитивни искази, исто така, се смета за најфреквентна активност во наставата за креативно пишување.

**Табела бр. 37. Активности за подготовка на писмено/усно изразување**

	Колку често во наставата по предметот Македонски јазик, при подготовката за писмено / усно изразување, ги реализирате наведените активности:	Никогаш	Многу ретко	Повремено	Често	Многу често
		%	%	%	%	%
2.1.	Насочено набљудување (забележување детали)	2.5	2.5	23.8	54.1	17.2
2.2.	Избор на значајни поединости	2.5	7.4	52.5	32.8	4.9
2.3.	Избор и комбинирање на зборови	2.5	8.2	54.9	19.7	14.8
2.4.	План на писмен состав	/	4.1	9.8	31.1	50.8
2.5.	Принципи на композирање на текст	5.7	5.7	54.1	21.3	13.1
2.6.	Зајакнување и ублажување на исказ	9.8	10.7	39.3	33.6	6.6
2.7.	Стегање и проширување на текст	3.3	7.4	54.1	24.6	10.7
2.8.	Конкретизација на исказ	3.3	6.6	33.6	45.1	11.5
2.9.	Симболична употреба на зборовите	2.5	6.6	23.8	50	17.2
2.10.	Јазични вежби (лексички, фразеолошки, синтаксички)	1.6	4.9	21.3	43.4	28.7
2.11.	Правописни вежби и други вежби како: дополнување на текст, преобликување на текст, коректорски вежби	1.6	0.8	9.8	45.1	42.6

**Аритметички средини на ставовите на наставниците (подготвителни активности за функционално пишување)**



**Графикон бр. 3. Аритметички средини на реализацијата на активности при подготовка на писмено/усно изразување за време на наставата.**

Вежбите што влијаат во оформувањето на содржината и го одредуваат стилот на пишување, според анкетираниите наставници, имаат помала застапеност. Имено, дистрибуцијата на одговорите во однос на вежбите за стилистичко оформување на текстот (избор на значајни поединости, избор и комбинирање на зборови, стегање и проширување на текст, принципи на композирање на текст, главно се лоцирани во категоријата *повремено*. Од скоровите што се прикажани на табелата, би го издвоиле третманот на вежбите за композирање на текст, коишто се повремено присутни во наставата за пишување кај 54,1% од анкетираниите наставници. Покрај тоа што методската постапка за создавање на пишан или писмен состав подразбира долготрајна подготовка за пишување, во која учениците ги совладуваат компонентите и

принципите на композирање на текст, коишто беа обработени во теоретскиот дел од оваа студија, вежбите за композирање на текст се ставени во втор план, како активности што се практикуваат повремено.

Истражувањето покажа дека активностите за набљудување и забележување на детали имаат голема фреквентност во наставата по јазична писменост во првите два циклуса на основното образование. Имено, според податоците од Табела 37., кај повеќе од половина од вкупниот број на испитаници (54.1%), именуваната подготвителна вежба е честа практика во наставата по јазична писменост, а 17.2% од анкетираниите наставници сметаат дека забележувањето детали во наставата по Македонски јазик е многу често. Останатите одговори на прашањето за фреквентноста на споменатата активност покажуваат на помал процент (23.8%) на повремено присуство, а околу 8% од наставниците ретко (4.9%) и никогаш (2.5%) не практикувале активности од овој вид.

Податоците за ставовите на наставниците по ова прашање сведочат за доста високо ниво на експлоатираност на вежбата за претпишување, но кога овие сознанија ги надополнивме со резултатите од интерпретацијата на дневните подготовки, училишните тетратки и ученички досиеја, дојдовме до заклучок дека присуството на оваа вежба во наставата, само по себе, не гарантира успех доколку затаи начинот на нејзиното спроведување. Од квалитативната анализа на содржината на документацијата, дознавме дека набљудувањето е многу честа практика во наставата, но само како „воведен дел од часот“ на кој му се посветуваат неколку минути за кратко набљудување и групна дискусија. Потоа, учениците, без оформено зборовно множество и емоционално-сетилен поттик, се упатуваат на говорно или писмено прикажување на своите мисли, кое ретко подлежи на надополнување, корекција и подобрување. За жал, поставената образовна цел „...учениците да се оспособат за усно / писмено опишување...“ е остварена но, неизвесно е дали и колку учениците сме ги довеле до сржта на квалитетното, богато, прецизно и колоритно опишување и до која длабочина сме ја допреле прагматичноста на тангираната вежба.

Според податоците што ги добивме од спроведената анкета за испитување на ставовите на наставниците во врска со зачестеноста на примената на *избор на значајни поединости* како подготвителна активност за квалитетно јазично изразување, прикажани во Табела бр. 37. заклучуваме дека

практикувањето на активности на насочено набљудување, кои поттикнуваат мисловни процеси од повисоките когнитивни нивоа, оди во позитивна насока. Во прилог на оваа констатација се 52% од одговорите на наставниците за алтернативата повремено, кои ги дополнуваме со 32.8% за опцијата често и 4.9% многу често. Сепак, треба да се истакне дека 2.5% од анкетираниите наставници никогаш, не ја практикувале споменатата активност во работата со учениците, а 7.4% од нив тоа го прават ретко.

Мора да напоменеме дека, и во овој случај, податоците од анализата на документација не одат во иста насока со одговорите на наставниците, ниту со податоците за времетраењето на подготовката за писмена работа кое, според ставовите на наставниците, е мошне оскудно. Имено, ниту во тетратките на учениците, ниту во ученичките досиеја, не сретнавме записи кои би ги поврзале со оваа активност. Најчесто опсервациите се поврзуваат со административната форма *извештај*, или со вежбите за опишување и се изведуваат кратко, со изоставување на некои од наведените чекори. Од друга страна, подготовката за писмена работа, според дневните подготовки на наставниците, претежно содржи насоки за структурата на текстот (вовед, главен дел, завршен дел) и насоки за правописна и граматичка точност, но не и заложби за лексичкиот и семантичкиот полнеж како основна градба на писмениот состав. Оттаму, сметаме дека зголемувањето на методската понуда во овој дел од јазичната писменост, преку конкретни техники и активности ќе придонесе за сеопфатен пристап кон најсложената форма на јазичното изразување на учениците од основноучилишна возраст.

Добиените емпириски показатели што се прикажани во Табела бр. 37. покажуваат дека наставниците имаат позитивни ставови кон *изборот и комбинирањето на зборови*, како подготвителна активност за писмено / усно изразување. Иако, повеќе од половина од вкупниот број на испитаници (54,9%) повремено практикуваат вежби за избор и комбинирање на зборови, одговорите *често* (19,7%) и *многу често* (14,8%), наспроти 10,7% за *ретко* (8,2%) и *никогаш* (2,5%) одат во прилог на констатацијата дека наставниците ја чувствуваат полезноста на овие вежби, и истите ги интегрираат во својата работа со учениците.

Сепак, останува отворено прашањето во колкава мерка овие активности се реализираат како подготвителна активност за усно или писмено изразување

на учениците, односно, дали нивната присутност на часот по Македонски јазик има соодветно методско дизајнирање кое недвосмислено ќе придонесе кон по-квалитетно усно/писмено изразување на учениците, или претставува уште една јазична вежба чија методско-дидактичка оправданост не е целосно обезбедена.

Од податоците дадени во Табела бр. 37, а и од вредноста на аритметичката средина, која изнесува 4,2, можеме да констатираме дека во подготовките за писмени вежби / работи доминираат активности за пишување на план за писмен состав (50,8%) *многу често* и (31.1%) *често*. Тоа укажува на акцентирана позиција на структурата (композицијата) на текстот наспроти останатите компоненти (содржина, стил, граматичка и правописна точност). Покрај добриот показател, сè уште загрижува податокот дека во групата испитаници постојат 4.1% коишто никогаш не реализирале подготвителни активности за структурирање на текст.

Иако, одговорите на наставниците упатуваат на висок степен на примена на планот за пишување, податоците од училишната документација не одат во прилог на овие податоци. Имено, според засведочените записи во тетратките на учениците, на часовите за подготовка на пишувањето кон планот се пристапува површно, без детална и постапна анализа на неговите составни елементи, додека во ученичките досиеја не се забележани изработки од овој тип.

Ако ги погледнеме податоците што ги добивме од спроведената анкета на наставниците, компонентата од подготвителните активности што е посветена на принципите на композирање на текстот има повремена застапеност во наставната практика по јазична писменост. Имено, процентуалниот израз на одговорите на наставниците за ова прашање (Табела бр. 37), тежнее кон повремено 54.1%, кон што можеме да ги додадеме никогаш (5.7%) и ретко (5.7%), наспроти често (21.3%) и многу често (13,1%).

Покрај изнесените податоци, мораме да го напоменеме и тоа дека за ставовите на наставниците, што се прикажани во Табелата бр. 37., не пронајдовме податоци во анализираната документација (тетратки на учениците, ученички досиеа и дневни подготовки на наставниците). Овие сознанија нè наведуваат на мислење дека е потребна продлабочена анализа на оваа состојба, која би довела до конкретни податоци за тоа на кој начин наставниците ги разбираат принципите на композирање на текст и со кои методски постаки ги имплементираат во наставната работа со учениците.



Одговорите на наставниците на прашањето за тоа колку често во наставната практика за јазична писменост спроведуваат активности за зајакнување и ублажување на исказот, укажаа на тоа дека интервенцијата на писмениот состав од овој карактер (зајакнување и ублажување на исказот) е активност на која не ѝ се посветува доволно внимание. Оваа констатација произлегува од поголемиот процент на избрани алтернативи кои покажуваат послабо присуство на именуваните активности (39.3% - „повремено“, 9.8% - „никогаш“, 10.7% - „ретко“, или приближно 60% од вкупниот број на испитаници), наспроти изборот на позитивни алтернативи (33.6% за „често“ 6.6% „многу често“) за кои не најдовме поткрепувачки податоци во истражувачкиот материјал за анализа на содржината.

Според нашите согледувања, теоретските знаења кои ги поседуваат учениците од областа на говорењето и пишувањето состави од различен карактер, без квалитетно методско водство не обезбедуваат солидна основа за квалитетна функционална примена на јазикот. Исто така, не е возможно сите методски постапки за функционална писменост подеднакво да се конкретизираат на секој час што е посветен на пишувањето, но училишната интерпретација на писменото изразување секогаш треба да ги асимилира сите сознанија до кои дошле учениците во претходната настава, и преку отворањето на новите видици за изразување ќе ја зголеми писмената сензибилност на учениците.

Иако пишувањето на писмениот состав претставува највисоко ниво на функционална писменост, и треба да биде еден од најважните сегменти во креативната настава по јазична писменост, податоците говорат дека е помал процентот на одговори во кои наставниците се навраќаат на процесот на пишување преку вежби за стегање и проширување на текст. Кон овој заклучок нè упатуваат одговорите на испитаниците: 24.6% често и 10.7% многу често, односно 35,2%, наспроти: 3.3% од анкетираниите наставници одговориле никогаш, 7.4% ретко, 54.1% повремено, што е: 64,8% од вкупниот број на одговори. Овие податоци, заедно со процентот на негативни одговори (никогаш (3,3%) и многу ретко (7,4%), ни даваат за право да укажеме на потребата одделна анализа на наставната практика бидејќи, како и во претходниот случај, ставовите на наставниците не се поткрепени со податоците што ги добивме со анализата на дневните подготовки на наставниците, како и на тетратките и портфолијата на учениците, во кои не засведочивме активности од ваков тип.

Во однос на конкретизацијата на исказ, како стилистичка етапа од оспособувањето на учениците за креативно пишување, наставниците искажаа ставови кои говорат за поголем ангажман на оваа вежба во однос на останатите. Во таа насока оди понискиот процент на негативни одговори *никогаш и многу ретко* (вкупно 9,9%), наспроти останатите 90,1%, во кои 45.1% од наставниците сметаат дека често практикуваат вежби за конкретизација на исказ, за 11.5% овие вежби се многу често присутни во нивната наставна практика, а 33,6% сметаат дека тоа го прават *повремено*.

Од анализираниите податоци што се добиени од анкетата на наставници, можеме да забележиме дека е поголем процентот на одговори кои одат во прилог на заклучокот дека наставниците посветуваат внимание на симболичната употреба на зборовите во текот на наставата за писмено / усно изразување. Имено, 50% од анкетираниите одговориле дека често реализираат активности од ваков карактер, а 17,2% сметаат дека симболичната употреба на зборовите е многу често присутна подготвителна активност за усно/писмено изразување. Од друга страна, податоците од анализираниот корпус дневни подготовки укажуваат на тоа дека симболичната употреба на зборовите е дел од анализата на лирски текстови, но истата не оди понатаму – не се организираат вежби за подобрување на јазичното изразување со симболична употреба на зборовите. Сметаме дека ваквата состојба не придонесува доволно за развој на вештини за употреба на зборовите во различни контексти и со различни значења, но може да биде надмината со збогатување на методската понуда со вежби за симболична употреба на зборовите во јазичната комуникација.

Прикажаните податоци во Табела бр. 37. покажуваат дека во наставната практика за подготовка за писмено/усно изразување јазичните вежби имаат голема застапеност. Овој заклучок произлегува од следните показатели: само 1.6% од анкетираниите наставници одговориле дека *никогаш* не реализирале вежби од овој тип, а вкупно 6.6% од испитаниците тоа го правеле *ретко* или *многу ретко*. За разлика од нив, 43.4% од вкупниот број испитаници, се определиле за одговорот *често*, а 27.7% се на мислење дека *многу често* во нивната работа со учениците практикуваат јазични вежби, што претставува вкупно 71.1% од вкупниот број на истражувачкиот примерок.

Анализата на училишната документација покажа дека ваквите вежби редовно се практикуваат во наставата по предметот Македонски јазик, но само

во рамките на предвидените часови од програмското подрачје Читање, литература и лектира, а не и како подготвителна вежба за писмено изразување. Сметаме дека нивното присуство ќе стане поефикасно доколку овие вежби се стават во функционално единство со вежбите од останатите наставни подрачја – онака како што овие содржини егзистираат, формувајќи врзан текст.

Од табеларниот приказ на скоровите за ставовите на наставниците во врска со зачестеноста на правописните вежби во подготвителната настава за применето пишување (Табела бр. 37), лесно можеме заклучиме овие вежби го имаат приматот во однос на останатите. Имено, според ставовите на 42.6% наставници зачестеноста на овие вежби во наставната практика е *многу често*, а во истата насока се и одговорите на 45.1% од испитаниците, кои го означиле одговорот „често“. Останатите 2,4 % од одговорите (9.8%, 0.8% и 1,6%) припаѓаат во категориите *повремено*, *многу ретко* и *никогаш*, што е занемарливо ниско во однос на останатите проценти.

Од податоците во училишните записи на учениците и од дневните подготовки на наставниците дојдовме до потатоци дека овие вежби, главно се спроведуваат во форма на диктати, а многу ретко се среќаваат вежби со дополнување, корекција / уредување на текст. За жал, во анализираната содржина не сретнавме податоци за активности од друг карактер (автентични ситуации, квизови, игри, пополнувалки и сл.).

Нашиот коментар кон овие сознанија оди во прилог на наставниците, кои умеат да го воочат значењето на правописот во писменото изразување на учениците, но не и во насока на нивните настојувања развојот на применливите знаења да се одвива преку постапки што кореспондираат со потребите на секојдневната општествена практика.

- **Содржини и активности за подготовка за писмено изразување**

Конструирањето на сликата на наставната практика за подготовка на учениците за писмено изразување го надополнивме со одговорите на наставниците на прашањето за тоа преку кои содржини и наставни активности тие ги реализираат целите кои се однесуваат на конкретното наставно подрачје. Со оглед на тоа дека прашањето од анкетниот прашалник беше од отворен тип, при обработката на податоците, најнапред, направивме групирање на најфреквентните одговори на наставниците, а потоа добиените податоци ги категоризиравме во неколку поткатегории. Во продолжените даваме краток преглед на

најчестите одговори на наставниците на барањето во анкетниот прашалник тие одделно да ги наведат содржините и активностите што ги обработуваат / применуваат кога ги подготвуваат учениците за писмена вежба / писмена работа. Притоа, одговорите ги прикажуваме во оригинална форма – онака како што беа наведени во анкетниот прашалник.

## **А. Содржини**

<b>Читање</b>
- Читање и интерпретација на соодветни текстови
- Анализа на ликови од лектури
- Четива, текстови, списанија и интернет
<b>Изразување и творење</b>
- Прераскажување на обработен текст
- Раскажување на настан / сопствено доживување
- Опишување:
- на годишно време
- на доживување од некое патување
- ликови, милениче
- Пишување состав:
- состав по слики, состав по дадени зборови
- самостојно пишување состав според даден план
- Проширување состав
- Слободна писмена работа на различни теми ( <i>Другарство, Мојот роден крај, Татковина, Училиште, На летен одмор, Јас во улога на градоначалник, Мојот најдобар другар</i> и др.)
- Творење лични творби (песни, состави и сл.).
<b>Композиција на текстот</b>
- Композиција: делови од составот (воведен, главен, завршен)
- Разговор за тоа што и како треба да биде застапено во писмената работа, на што треба да се внимава.
<b>Јазик</b>
- Исправка на граматички и правописни грешки
- Правописни вежби, правоговорни и граматички вежби
- Вежби од областа граматика
- Дефиниции, граматички вежби
- Именки, придавки, глаголи, анализа на реченици и на именки, употреба на интерпункциски знаци, пишување со латински букви.
<b>Неодредено</b>
- Според планирањето на годишната програма
- Изразување и творење
- Содржини кои се соодветни на темата на која се изведува писмената работа
Според планирање на наставната програмата
- Содржини кои се поврзани со темата за писмена работа

## Б. Активности

<b>Читање</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Читање текстови, извадоци од енциклопедии, податоци од интернет</li><li>- Посочување на текстови, описи, композиција на текст</li><li>- Пронаоѓање на описи во даден текст</li></ul>
<b>Пишување</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Пишување на план за редот на настаните (прераскажување по план)</li><li>- Писмено прераскажување, раскажување, опишување</li><li>- Пишување извештаи</li><li>- Опишување на: предмет, животно, растение, другар</li><li>- Пишување состав по слики</li><li>- Пишување на состави соодветни на темата</li><li>- Прераскажување, дијалог и монолог</li><li>- Кусо прераскажување (резиме)</li><li>- Поетско творење: зима, есен, мајка</li></ul>
<b>Инструкции</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Разговор и давање примери и инструкции околу темата</li><li>- Разговараме за карактеристиките на ликовите</li><li>- Разговор за темата, планот за у/п изразување и редоследот на настаните</li><li>- Разговор, дискусии раскажување, прераскажување</li><li>- Разговор за времето, местото и хронолошкиот редослед на настаните според темата на писмената вежба</li><li>- Преку разговор се обрнува внимание составот да има вовед, главен и завршен дел.</li><li>- Наставникот објаснува дека треба да се формулираат кратки и јасни реченици, да има поврзаност меѓу речениците, мислата да тече...</li><li>- Им укажувам на учениците дека треба да се внимава на редот на настаните, како и скелетот на писмената (увод, главен и завршен дел)</li><li>- Ги насочувам кон правилно пишување на состав, со правилен редослед на настаните</li><li>- Наставникот ги насочува како да го започнат составот во воведниот и главниот дел и каков треба да биде завршниот дел.</li></ul>
<b>Јазик (граматика и правопис)</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Пронаоѓање на именки, придавки и глаголи во текст</li><li>- Правопис (пишување голема буква, интелепункциски знаци)</li><li>- Вежби за трансформација на директен во индиректен говор</li><li>- Граматика-правописни правила</li><li>- Вежби за правопис</li><li>- Наставни листови исполнети со задачи од граматика</li></ul>
<b>Стилски вежби</b> /
<b>Техники</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Речење зборови, петоред, грозд, дневник со двоен запис, бура на идеи</li></ul>
<b>Неодредено</b> <ul style="list-style-type: none"><li>- Насочување и постапки за работа</li><li>- Наставен лист, внесување на текст во компјутер</li><li>- Работа во наставни ливчиња</li><li>- Насоки и постапки за работа.</li></ul>

Впечатливо е дека во приложените одговори на наставниците можеме да препознаеме елементи од содржините и активностите за подготовка на учениците за писмено изразување, но не можеме да направиме јасен преглед на содржини и активности што соодветствуваат со реализација на конкретни цели за подготовка за оформување на врзан текст. Имено, наставниците вршат поврзување на содржините за подготовка на учениците за писмено изразување со наставните содржини од програмските подрачја на предметот Македонски јазик, но не прават нивна операционализација и конкретизација во функција на применетото пишување. Додатна конфузија предизвикува поистоветувањето на содржините со активностите, што укажува на разлики во толкувањето на овие поими.

Исто така, во одговорите на наставниците се забележува идентификување на содржини од областа на оформувањето на структурата на текстот (вовед, главен дел, заклучок), но активностите за оформување на овие елементи се сведени на разговор, давање насоки или упатства за тоа дека текстот треба да ги содржи овие делови, без присуство на конкретни активности за нивно оформување.

Од добиените податоци воочивме присуство на спирален пристап кон подготовката за писмено изразување: пишувањето состав на одредена тема е подготовка за пишување на состав на друга тема. Во основа, теоретски земено, тоа е сосема точно, ако се има предвид развојот на писменоста на учениците во повисоките одделенија. Но, во овој случај, на ниво на одделенска настава, развојот на вештините за писмено изразување се поткрепува со конкретни методски постапки кои ќе го насочат ученикот да твори на однапред формулирана тема, да направи подбор на зборови, и да ги употреби расположливите информации за да оформи текст со јасно определена структура.

Нашите обиди за класификација на подготвителните активности (вежби) за планирање и за оформување на содржината (што треба да се пишува) и вежби за усвојување на формата и алгоритмот на писменото изразување (како / на кој начин треба да се направи тоа) останаа безуспешни, бидејќи во одговорите на наставниците не ги пронајдовме соодветните податоци. Имено, во наведените активности, покрај пишувањето план на текст, не можевме да ја препознаеме подготвителната фаза на процесот на пишување, која има суштинско значење во наставата за применето пишување.

Оспособувањето на учениците за пишување писмени состави подразбира усвојување на компонентите на писменоста (содржина, план и композиција, естетски вредности, граматичка точност и стил) и тие треба да бидат операционализирани во конкретни содржини придружени со адекватни наставни активности, но алката што ги поврзува наведените компоненти е методиката којашто во овој случај, според нас, затаила.

### 3.4.3. Писмено изразување

Со оглед на тоа што во првите четири одделенија пишувањето текстови се спроведува преку вежби за пишување, додека во повисоките одделенија бројот на *писмените работи* е дефиниран во Наставните програми за секое одделение, прашањата од анкетниот прашалник што ги третираат подготовката, реализацијата и оценувањето на составите на учениците се однесуваат на сите форми на сврзаното писмено изразување.

Со цел да утврдиме со колкаво внимание наставниците пристапуваат кон подготовката, реализацијата и оценувањето на текстовите од учениците, во анкетниот прашалник поставивме прашања за: временскиот период за подготовка за писмена вежба / работа; содржините и активностите што се предмет на внимание во фазата за подготовка; бројот на реализирани писмени вежби / работи во една учебна година; како и за критериумите што ги користат наставниците при оценувањето на текстот.

Во продолжение следат податоците за одговорите на наставниците по однос на споменатите прашања:

**Табела бр. 38.** *Временски период на вршење подготовка за писмена вежба / работа*

<i>Подготовката за писмена работа најчесто ја вршите:</i>	f	%
Еден час пред реализација на писмената вежба / работа	42	35.7
Една недела пред реализација на писмената вежба / работа	41	34.7
Подолг временски период	34	28.8
Непознато	1	.8
Вкупно:	118	100

Mean	1.95
Std. Deviation	.825
Minimum	1
Maximum	4

Скоровите што се добиени од одговорите на испитаниците, презентирани во Табела бр. 38. говорат за тоа дека најголем број од анкетираниите наставници одговориле дека за подготовка на писмена работа, како најсложена форма на писмено изразување, одвојуваат само еден час

(34,1%) или една недела (33,3%). За разлика од нив, 27,6% од испитаниците, коишто сметаат дека подготовката за писмена работа може да трае *подолго време*, го почитуваат фактот дека оспособувањето за пишување на квалитетни писмени состави претставува перманентен процес на изградување и подобрување на стилот на учениците, за што се неопходни тековни јазично-стилски вежби на кои се обработуваат различни компоненти на пишувањето.

**Табела бр. 39.** Број на реализирани писмени вежби / работи во текот на учебната година.

Број на реализирани писмени вежби (работи)	F	%	Valid %
1	1	.8	2.1
2	4	3.3	8.5
3	7	5.7	14.9
4	7	5.7	14.9
5	7	5.7	14.9
6	6	4.9	12.8
7	4	3.3	8.5
8	3	2.4	6.4
10	2	1.6	4.3
>11	6	4.9	12.8
Вкупно:	47	38.2	100
Без одговор	76	61.8	
ВКУПНО:	123	100	

Дистрибуцијата на одговорите на наставниците за бројот на реализирани писмени вежби / работи (Табела бр. 39.) упатува на мислење дека наставниците не се доволно мотивирани да ги искажат своите ставови во врска со ова прашање. Нашата претпоставка е дека бројот на наставници кои не дале одговор на прашањето (76 од вкупно 123) се должи на непостоењето на писмените работи како содржина во Наставната програма за трето и четврто одделение, но тоа не значи амнестирање на писмените вежби во кои учениците постапно се воведуваат во процесот на креативно пишување. Имено, споменатите Програми предвидуваат вежби за писмено: прераскажување, раскажување, опишување и известување, преку кои учениците треба да ги совладаат фазите на пишување и постапно да ги усвојуваат компонентите на писменоста, што целосно доаѓаат до израз во писмената работа, при пишувањето на писмени состави.

Покрај тоа што се среќаваме со недоволно податоци, од скоровите на понудените одговори се гледа големо шаренило во пристапот кон писмените задачи. Имено, одговорите на наставниците се движат од 2.1% за само една писмена задача, до 12.8% за реализирани повеќе од 11 писмени задачи (вежби) во



текот на една учебна година, што не ни дава можност да донесеме конкретен заклучок во врска со ова прашање.

Со цел да добиеме статистички податоци за тестирање на втората супхипотеза што ја поставивме кон хипотезата бр. 4: *Постои статистички значајна разлика помеѓу активностите што се реализираат при подготовка за писмено / усно изразување и изборот на временски период за подготовка за писмената задача од страна на наставникот* направивме АНОВА тест, во кој наспроти зачестеноста на реализација на одредена активност, како фактор на анализа, ги користевме скоровите за подготовителниот период на писмената вежба / работа (Табела бр. 40.).

**Табела бр. 40.** Тестирање на супхипотеза: *Постои статистички значајна разлика помеѓу активностите што се реализираат при подготовка за писмено / усно изразување и изборот на временски период за подготовка за писмената задача од страна на наставникот.*

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Зачестеност на реализација на <b>насочено набљудување</b>	Between Groups	5.385	3	1.795	2.900	.015
	Within Groups	70.556	114	.619		
	Total	75.941	117			
Зачестеност на реализација на <b>избор на значајни поединости</b>	Between Groups	4.886	3	1.629	3.087	.000
	Within Groups	60.131	114	.527		
	Total	65.017	117			
Зачестеност на реализација на <b>избор и комбинирање на зборови</b>	Between Groups	.994	3	.331	.399	.754
	Within Groups	94.599	114	.830		
	Total	95.593	117			
Зачестеност на реализација на <b>план на писмен состав</b>	Between Groups	1.975	3	.658	.618	.605
	Within Groups	121.381	114	1.065		
	Total	123.356	117			
Зачестеност на реализација на <b>принципи на композирање на текст</b>	Between Groups	2.983	3	.994	1.103	.351
	Within Groups	102.780	114	.902		
	Total	105.763	117			
Зачестеност на реализација на <b>зајакнување и ублажување на исказ</b>	Between Groups	11.486	3	3.829	4.003	.000
	Within Groups	109.031	114	.956		
	Total	120.517	117			
Зачестеност на реализација на <b>стегање и проширување на текст</b>	Between Groups	1.944	3	.648	.819	.486
	Within Groups	90.166	114	.791		
	Total	92.110	117			
Зачестеност на реализација на <b>конкретизација на исказ</b>	Between Groups	5.159	3	1.720	2.293	.082
	Within Groups	85.494	114	.750		
	Total	90.653	117			
Зачестеност на реализација на <b>симболична употреба на зборови</b>	Between Groups	3.827	3	1.276	1.652	.181
	Within Groups	88.045	114	.772		
	Total	91.873	117			
Зачестеност на реализација на <b>јазични вежби</b>	Between Groups	3.655	3	1.218	1.609	.191
	Within Groups	86.311	114	.757		
	Total	89.966	117			
Зачестеност на реализација на <b>правописни вежби</b>	Between Groups	2.311	3	.770	1.203	.312
	Within Groups	73.011	114	.640		
	Total	75.322	117			

Според податоците во колоната Sig можеме да воочиме дека постои релативна изедначеност на статистичката значајност, од што може да се изведе заклучокот дека хипотезата **делумно се прифаќа**.

Изнесените податоци во врска со методските модели за функционално читање и функционално пишување и потврдувањето на супхипотезите одат во прилог на потврдување на четвртата хипотеза: *Во наставата по Македонски јазик недоволно се применуваат методски модели за функционална писменост (функционално читање и функционално пишување).*

#### 3.4.4. ИКТ во наставата за јазична писменост

Во теоретскиот дел од трудот укажавме на современите тенденции на поимање на писменоста, коишто во светски рамки, во доменот на писменоста го вградуваат активното користење на информациско-комуникациската технологија во процесите на пристап и обработка на информациите. Оттаму, во нашето истражување направивме осврт на ставовите на наставниците во однос на искористеноста на дигиталните ресурси во наставата за јазична писменост.

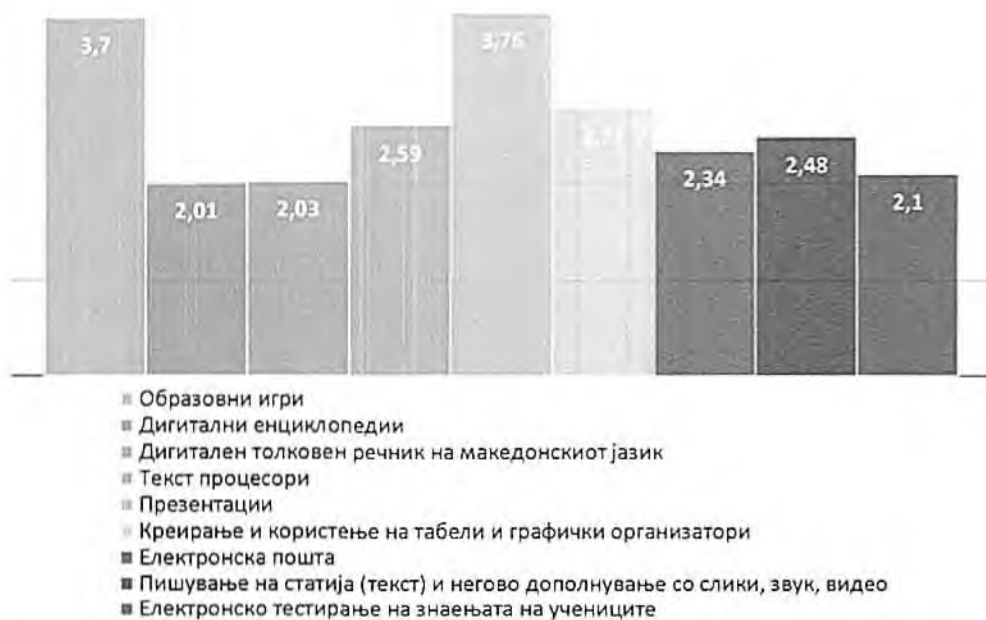
Нашите претпоставки во врска со искористеноста на овие технологии во наставата за јазична писменост ги преточивме во петтата хипотеза: *Во наставата за јазична писменост недоволно се искористуваат можностите на ИКТ (супхипотеза 1: Се претпоставува дека не постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на наставниците).*

Покрај податоците што ги добивме од анкетаирањето, за проверка на хипотезата ги искористивме и податоците од анализата на дневните планирања на наставниците, што беа изложени претходно, како и сознанијата од набљудувањето на наставната практика.

На табелата бр. 41. и Графикон бр. 4. е даден процентуален приказ на резултатите од одговорите на наставниците во врска со фреквенцијата на употребата на ИКТ во наставната практика за јазична писменост.

**Табела бр. 41.** Фреквенција на употреба на ИКТ алатки во наставата за јазична писменост.

		Колку често во текот на вашата наставна практика ги користите наведените ИКТ алатки и наставни активности во функција на јазично описменување на учениците?				
		Никогаш	Многу ретко	Повремено	Често	Многу често
		%	%	%	%	%
4.1.	Образовни игри	2.5	9.2	23.5	45.4	19.3
4.2.	Дигитални енциклопедии	39.5	28.6	27.7	/	4.2
4.3.	Дигитален толковен речник на македонскиот јазик	34.5	36.1	23.5	4.2	1.7
4.4.	Текст процесори	22.7	29.4	21.8	18.5	7.6
4.5.	Презентации	4.2	10.1	19.3	38.7	27.7
4.6.	Креирање и користење на табели и графички организатори	14.3	21	42.9	16.8	5
4.7.	Електронска пошта	36.1	19.3	25.2	13.4	5.9
4.8.	Пишување на статија (текст) и негово дополнување со слики, звук, видео	13.4	47.1	26.9	3.4	9.2
4.9.	Електронско тестирање на знаењата на учениците	38.7	30.3	17.6	9.2	4.2



**Графикон бр. 4.** Аритметички средини на употребата на ИКТ алатки.

Нашиот коментар во однос на прикажаните податоци е: според ставовите на наставниците, во наставата за јазична писменост доминира употребата на презентации (38.7% често; 27.7% многу често; ар. ср = 3,76; ст. дев. = 1,097) и образовни игри (45,4% често; 19.3% многу често; ар. ср. = 3.70; ст. дев. = 0.97), а најмал процент на употреба имаат дигиталните енциклопедии (39.5% - никогаш; 28.6% - многу ретко; ар. ср. = 2.01; ст. дев. = 1.029), дигиталниот

толковен речник (34.5% никогаш, 36.1% многу ретко, ар. ср. = 2,03; ст. дев. = 0.952) и примената на електронски тестови за оценување (38.7% никогаш, 30.3% многу ретко; ар. ср. = 2,1; ст. дев. = 1,145).

Одговорите на наставниците за употребата на останатите дигитални ресурси, главно гравитираат околу одговорот повремено за употреба на табели и графички организатори (42.9%), или многу ретко / никогаш, каде што е особено впечатлив процентот на одговори што се однесува на употребата на текст - процесорите во наставата за јазична писменост, со застапеност од 22,7% за одговорот никогаш, и 29,4% многу ретко, што за нас беше изненадувачки податок, со оглед на програмската поставеност на предметот Работа со компјутери во одделенската настава, каде што во преден план се информатичките вештини за создавање текст, а коишто во исто време се во тесна врска со наставата за јазична писменост.

Статистичките податоци од тестирањето на супхипотезата се прикажани во Табелата бр. 42.

**Табела бр. 42.** Тестирање на супхипотеза: Се претпоставува дека постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на наставниците, кон  $H_5$ : Во наставата за јазична писменост недоволно се искористуваат можностите на ИКТ.

ANOVA						
		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Зачестеност на примена на образовни игри	Between Groups	8.666	2	4.333	4.907	.009
	Within Groups	102.443	116	.883		
	Total	111.109	118			
Зачестеност на примена на дигитални енциклопедии	Between Groups	2.873	2	1.437	1.365	.260
	Within Groups	122.119	116	1.053		
	Total	124.992	118			
Зачестеност на примена на дигитален толковен речник	Between Groups	9.022	2	4.511	5.345	.006
	Within Groups	97.902	116	.844		
	Total	106.924	118			
Зачестеност на примена на текет процесори	Between Groups	3.469	2	1.734	1.134	.325
	Within Groups	177.355	116	1.529		
	Total	180.824	118			
Зачестеност на примена на презентации	Between Groups	5.881	2	2.940	2.507	.086
	Within Groups	136.052	116	1.173		
	Total	141.933	118			
Зачестеност на примена на креирање и користење на табели и графички организатори	Between Groups	.598	2	.299	.266	.767
	Within Groups	130.276	116	1.123		
	Total	130.874	118			
Зачестеност на примена на електронска пошта	Between Groups	.117	2	.058	.036	.964
	Within Groups	186.438	116	1.607		
	Total	186.555	118			
Зачестеност на примена на пишување на статија и дополнување со слики, звук и видео	Between Groups	2.468	2	1.234	1.074	.345
	Within Groups	133.230	116	1.149		
	Total	135.697	118			
Зачестеност на примена на електронско тестирање на знаења на учениците	Between Groups	3.658	2	1.829	1.404	.250
	Within Groups	151.132	116	1.303		
	Total	154.790	118			

Вредноста на  $p$  во табелата, за која 0.05 е одредено ниво на значајност при пресметките, означува дека кај поголем дел од направените претметки не постои значајна разлика што не оди во прилог на поставената супхипотеза и истата се отфрла, а се прифаќа нејзината алтернатива.

Од друга страна, на прашањето дали наставниците имаат пристап до дигитални ресурси (Табела бр. 43.), најголемиот процент на одговори беше во категоријата *делумно*, што значи дека и во време на информациска револуција наставниците во РМ немаат доволен пристап до ИКТ.

**Табела бр. 43.** Пристап до ИКТ

<i>Дали сметате дека имате пристап до дигитални ресурси што можат да придонесат кон повквалитетна настава за јазична писменост во РМ?</i>		
	f	%
Не	33	27.5
Делумно	60	50.0
Да	27	22.5
Вкупно	120	100

N	Valid	120
	Missing	3
Mean		1.95
Std. Deviation		.708
Minimum		1
Maximum		3

Од анализата на содржината на дневните подготовки и од спроведените набљудувања ќе се навратиме на констатациите: а. Планирањето на активности со ИКТ се спомнува во дневните подготовки, но не е методски обликувано; б. Опсервираните примери говорат дека наставниците, а не учениците се воведуваат во користење на ИКТ во функција на предметот.

Квантитативните и квалитативните податоци добиени во ова истражување во врска со искористеноста на ИКТ во наставата се доволна појдовна основа за да можеме да потврдиме дека во наставата за јазична писменост *недоволно се искористуваат можностите на ИКТ*.

Потврдувањето на хипотезата укажува на потреба од приближување на овие ресурси до наставниците што, во основа, значи збогатување на дигитални ресурси коишто ќе се стават во функција на развој на јазичната писменост кај учениците. Истовремено, оваа наша констатација беше потврдена и во одговорите на отвореното прашање во кое од наставниците побаравме да ги посочат клучните точки кадешто треба да се интервенира за да се подобри наставата по јазична писменост, при што, во повеќе наврати, наставниците ја истакнаа потребата од ИКТ алатки, меѓу кои најфреквентни беа образовните софтвери, дигитализираните содржини и електронските платформи за тестирање на знаењата на учениците.

## 4. ОДДЕЛЕНСКИТЕ НАСТАВНИЦИ VS. ФУНКЦИОНАЛНАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ НА УЧЕНИЦИТЕ

Стожерот на наставата за јазична писменост се наставниците, со целокупниот компетенциски, теоретски и дидактичко-методски потенцијал за изведување на квалитетна настава што е насочена кон ученикот и кон развојот на функционални јазични знаења. Оттаму, сметаме дека ставовите на наставниците во однос на нивните компетенции што ги стекнале за време на студирањето, а ги надоградиле преку систем на инструменти за професионален развој, се од исклучително значење за реализацијата на задачите на истражување и тестирање на хипотезите што се однесуваат на овој дел од темата. Ставовите на одделенските наставници во врска со теоретските основи на функционалната јазична писменост и на нивните рефлексии во практиката ги дознавме преку анкетирањето во кое наставниците даваа одговори на прашања од различен тип. Добиените сознанија ќе ги изложиме во неколку дела.

### 4.1. Компетенции на одделенските наставници

Испитувањето на ставовите на наставниците за постојните компетенции за планирање и реализација на наставата за јазична писменост произлезе од нашата претпоставка дека *Наставниците сметаат дека поседуваат доволно компетенции за функционално јазично описменување на учениците*. За да ја потврдиме или да ја отфрлиме оваа претпоставка, ќе ги искористиме податоците за одговорите на наставниците на прашањето од анкетниот прашалник.

Испитувањето на ставовите на наставниците во однос на нивните компетенции за планирање и за изведување на настава по јазична писменост резултираше со солиден фонд на податоци што ја отсликуваат состојбата во овој домен и укажуваат на потребите и можностите за унапредување и развој на одделни квалификациски сегменти. Добиените резултати, зависно од природата и содржината на прашањата, ги прикажуваме во одделни табели.

**Табела бр. 44.** Компетенции за реализација на настава за јазична писменост.

	Наставниците ги имаат сите потребни компетенции за реализација на настава за јазична писменост.	
	f	%
Во целост се согласувам	60	48.8
Делумно се согласувам	61	49.6
Воопшто не се согласувам	2	1.6
Вкупно:	123	100

	N	Min.	Max.	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
Valid N (listwise)	123	1	3	1.53	.048	.533

Со оглед на тоа што личната перцепција претставува важен елемент од професионалниот капацитет на еден наставник, овој дел од истражувањето го започнавме со утврдување на ставовите на наставниците во врска со нивните компетенции за реализација на настава за јазична писменост. Од прикажаните податоци на Табела бр. 44. можеме да констатираме дека кај наставниците преовладуваат позитивни ставови во врска со ова прашање. Имено, испитаниците, во најголем дел, се согласни дека *ги поседуваат сите потребни компетенции за реализација на наставата за јазична писменост*, така што 48.8% комплетно се согласуваат со тврдењето, а 49.6% делумно се согласуваат со него. Само 1.6% од анкетираниите испитаници одговориле дека воопшто не се согласуваат со изнесеното тврдење, што е незначителен процент во однос на останатите одговори.

Во однос на именуваната хипотеза претпоставивме дека помеѓу ставовите на наставниците од различна возраст постојат разлики, за што поставивме и супхипотеза (*Се претпоставува дека постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на помладите наставници (под 39 години) во однос на компетенциите за реализација на јазична писменост и постарите наставници (од 40 години нагоре)*). За тестирање на оваа претпоставка користевме Kruskal-Wallis тест, при што ги добивме следните резултати:

**Табела бр. 45.** Тестирање на сулхипотеза: постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на помладите и постарите наставници.

Ranks			
	Возраст	N	Mean Rank
Наставниците ги имаат сите потребни компетенции за реализација на настава за јазична писменост.	21-29	4	60.75
	30-39	36	62.43
	40-49	54	61.87
	50-59	26	63.17
	>60	3	50.67
	Total	123	

Test Statistics <sup>a,b</sup>	
	Наставниците ги имаат сите потребни компетенции за реализација на настава за јазична писменост.
Chi-Square	.449
df	4
Asymp. Sig.	.978
a. Kruskal Wallis Test	
b. Grouping Variable: Возраст	

Од добиените резултати може да се воочи дека пресметаната вредност изнесува 0.449 со ниво на значајност од 0.978. Оттука може да се истакне дека согласно на тоа што веројатноста е повисока од 0.05 и 0.01, **не постојат статистички значајни разлики** во поглед на ставовите кај помладите наставници, отколку кај постарите. Според тоа, може да се заклучи дека **хипотезата се отфрла**, односно се констатира дека во однос на потребните компетенции за изведување на настава за јазична писменост ставовите на наставниците се изедначени.

Во однос на професионалниот развој од областа на јазичната писменост, истражувањето покажа дека наставниците чувствуваат потреба од дидактичко-методски обуки, но таа не е експлицитно изразена. Деталниот приказ на добиените податоци, прикажан на Табела бр. 46., ја отсликува нашата констатација.

**Табела бр. 46.** Потреба од дидактичко-методски обуки за јазична писменост.

	Наставниците имаат потреба од дидактичко-методски обуки од областа на јазичната писменост	
	f	%
Во целост се согласувам	40	32.5
Делумно се согласувам	73	59.3
Воопшто не се согласувам	10	8.1
Вкупно:	123	100

	N	Min.	Max.	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
Valid N (listwise)	123	1	3	1.76	.053	.591



Во табелата бр. 46. се прикажани скоровите на одговорите на анкетираниите наставници според кои 59.3% делумно се согласуваат со тврдењето дека наставниците *имаат потреба од дидактичко-методски обуки* од областа на јазичната писменост. Со оглед на тоа дека со ова тврдење комплетно се согласуваат 32.5% од испитаниците, а воопшто не се согласуваат 8.1% од анкетираниите испитаници, можеме да заклучиме дека наставниците сметаат дека постои потреба од организирање на дополнителни обуки за методско обликување на наставата за јазична писменост, но процентот на алтернативата *делумно*, кој преовладува, насочува кон тоа дека потребата не ја чувствуваат сите испитаници, но само одреден број наставници од истражувачкиот примерок.

Во делот на испитувањето на ставовите на наставниците направивме тест за корелација помеѓу ставовите на наставниците во однос на нивната компетентност и потребата од обуки за јазична писменост, за што е применет Пирсонов тест на корелација.

**Табела бр. 47.** Корелација помеѓу ставовите на наставниците во однос на компетенциите за изведување на настава за јазична писменост.

Correlations			
		Наставниците ги поседуваат сите потребни компетенции за реализација на настава за ЈП.	Наставниците имаат потреба од дидактичко-методски обуки од областа на ЈП.
Наставниците ги поседуваат сите потребни компетенции за реализација на настава за ЈП.	Pearson Correlation	1	-.030
	Sig. (1-tailed)		.372
	N	123	123
Наставниците имаат потреба од дидактичко-методски обуки од областа на ЈП.	Pearson Correlation	-.030	1
	Sig. (1-tailed)	.372	
	N	123	123

Согласно добиената вредност на Пирсоновиот коефициент на корелација 0.30 може да се воочи дека постои низок степен на корелација на ставовите на наставниците со ниво на значајност од 0.372. Според тоа може да се истакне дека не постои корелација помеѓу ставовите на наставниците.

Од друга страна, според податоците од Табела бр. 48., 66.4% испитаниците комплетно се согласуваат со тврдењето: *Наставниците ќе ги подобрат своите компетенции за функционално јазично описменување на учениците доколку се зголеми бројот на прирачници за наставници со примери на наставни активности*, што покажува дека дека наставниците, помеѓу

различните можности за подобрување на нивните дидактичко-методски компетенции ја избираат алтернативата - воведување на прирачници во коишто се прикажани позитивни примери на успешни наставни практики.

**Табела бр. 48.** Ставови на наставниците во врска со потребата од воведување прирачници за јазична писменост.

<i>Наставниците ќе ги подобрат своите компетенции за функционално јазично описменување на учениците доколку се зголеми бројот на прирачници за наставници со примери на наставни активности.</i>		
	f	%
Во целост се согласувам	81	66.4
Делумно се согласувам	33	27.0
Воопшто не се согласувам	8	6.6
Вкупно:	122	100

	N	Minimum	Maximum	Mean		Std. Deviation
	Statistic	Statistic	Statistic	Statistic	Std. Error	Statistic
	122	1	3	1.40	.055	.612
Valid N (listwise)	122					

Потребата за прирачници за јазична писменост беше потврдена и во одговорите на наставниците во искажувањето на нивните сугестии и предлози за тековно подобрување на компетенциите на наставниците, во кои тие акцентот го поставија на стручната дидактичко-методска литература. Овде како пример ќе наведеме дел од нивните сугестии: *....Потребни се прирачници со најразлични примери, во хартиена и дигитална форма.; Потребно е наставниците да можат да се посветат на разгледување на прирачници и друга стручна литература.; Прирачник за работа во комбинирани одделенија.; Компетенциите ќе се подобрат со прирачници, активности наставни листови примери од дневните подготовки за час.; Наставниците сами можат да ги подобрат компетенциите во сите области доколку имаат соодветен разбирлив прирачник и др.*

#### 4.1.1. Иницијално образование

Со цел да навлеземе во сржта на предметот на истражување, и истовремено да дојдеме до сознанија во врска со поставената хипотеза (X7: Иницијалното образование на наставниците во доволна мерка ги обезбедува потребните теоретски и практични знаења за реализација на активности за функционална јазична писменост во првите два циклуса на основното образование), во анкетниот прашалник вградивме група прашања, коишто ги

третираат дидактичко-методските компетенции што ги стекнале наставниците во текот на студирањето, а директно или индиректно се рефлектираат во наставата за јазична писменост. Добиените сознанија за ставовите на наставниците во однос на иницијалното образование ги презентираме во две целини: Теоретска подготвеност и Практична настава.

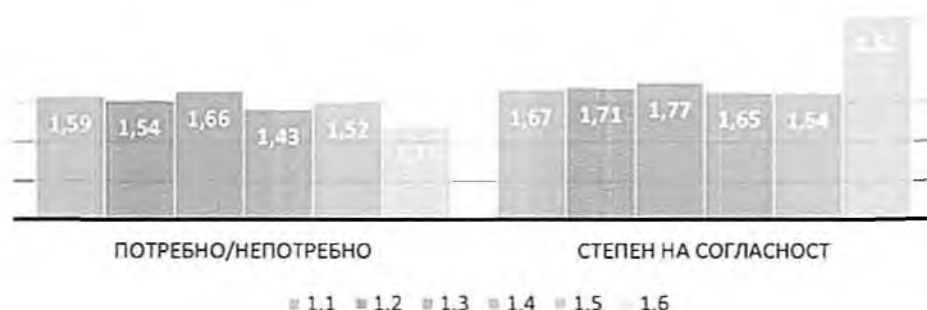
### Теоретска подготвеност

Прикажувањето на податоците за теоретската подготвеност на наставниците го вршime преку процентуалната застапеност на ставовите на испитаниците во кои тие ја проценуваат значајноста на констатацијата (потребно/непотребно), како и процентот на ставовите во однос на степенот на согласност. Податоците, изразени во проценти, во збирна форма ги прикажуваме во Табела бр. 49. и Графикон бр. 5.

**Табела бр. 49.** Теоретска подготвеност на наставниците стекната во текот на студирањето.

Изразено во %	Е непотребно	Потребно е	Многу е потребно	Констатација	Во целост се согласувам	Делумно се согласувам	Воопшто не се согласувам
1.1.	3.3	52	44.7	Во текот на студиите се запознав со дидактичката и општествената функција на јазикот.	38.5	55.7	5.7
1.2.	0.8	52.8	46.3	Во текот на студиите се запознав со различни методски модели на настава по јазична писменост.	35.2	58.2	6.6
1.3.	2.4	61	36.6	Креирањето на дидактички материјали за развој на функционалната јазична писменост беше составен елемент од методско-дидактичката подготовка на Факултетот.	36.1	50.8	13.1
1.4.	2.4	38.2	59.3	Студирањето ме оспособи за дефинирање на функционални цели и исходи од учењето мајчин јазик во првите два циклуса на основното образование.	39.8	55.3	4.9
1.5.	1.6	48.8	49.6	Во текот на студирањето теоретски се подготвив за следење и оценување на знаењата на учениците од областа на функционалната јазична писменост.	47.5	41	11.5
1.6.	1.6	17.9	80.5	Во текот на студирањето изработував инструменти за следење и оценување на знаењата на учениците од областа на функционалната јазична писменост.	15.4	7.3	77.2

**Аритметички вредности на потребите од теоретска подготвеност на поедини сегменти и степенот на согласност на наставниците**



**Графикон бр. 5.** Аритметички вредности на потребите од теоретска подготвеност на поедини сегменти и степенот на согласност на наставниците.

Со цел да добиеме податоци за поврзаноста на ставовите на наставниците во однос на теоретската и практичната подготовка во иницијалното образование употребивме Пирсонов коефициент тест на корелација, кој ги даде следните резултати:

**Табела бр. 50.** Корелација помеѓу ставовите на наставниците (иницијално образование – теоретска подготовка).

Correlations							
		Запоз. со дид. и општгест. ф-ја на јазикот	Запоз. со разл. мет. модели на настава по ЈП	Теоретска подготвеност за следење и оценување на знаењата од областа на ФЈП	Запоз. со дид. и општгест. ф-ја на јазикот	Запоз. со разл. мет. модели на настава по ЈП	Теор. подг. за следење и оценување на знаењата од ФЈП
Запозн. со дид. и општгест. ф-ја на јазикот	Pearson Correlation	1	.535**	.567**	.051	.054	.050
	Sig. (1-tailed)		.000	.000	.289	.276	.292
	N	123	123	123	122	122	122
Запоз. со разл. мет. модели на настава по ЈП	Pearson Correlation	.535**	1	.481**	.100	.136	-.028
	Sig. (1-tailed)	.000		.000	.136	.068	.379
	N	123	123	123	122	122	122
Теор. подг. за следење и оценување на знаењата од ФЈП	Pearson Correlation	.567**	.481**	1	.124	.295**	.176*
	Sig. (1-tailed)	.000	.000		.087	.000	.027
	N	123	123	123	122	122	122
Запозн. со дид. и општгест. ф-ја на јазикот	Pearson Correlation	.051	.100	.124	1	.477**	.409**
	Sig. (1-tailed)	.289	.136	.087		.000	.000
	N	122	122	122	122	122	122
Запоз. со разл. мет. модели на настава по ЈП	Pearson Correlation	.054	.136	.295**	.477**	1	.529**
	Sig. (1-tailed)	.276	.068	.000	.000		.000
	N	122	122	122	122	122	122

Теор. подг. за следење и оценување на знаењата од ФЈП	Pearson Correlation	.050	-.028	.176*	.409**	.529**	1
	Sig. (1-tailed)	.292	.379	.027	.000	.000	
	N	122	122	122	122	122	122
**. Correlation is significant at the 0.01 level (1-tailed).							
*. Correlation is significant at the 0.05 level (1-tailed).							

Според добиените вредности од направената пресметка на Пирсоновиот коефициент на корелација, во најголем дел од направените корелации, постои средно ниво на поврзаност на анализираните варијабли кои се на ниво на значајност од 0.01. Оттука, може да се дојде до сознание дека според наставниците, иницијалното образование на наставниците во средна мера ги обезбедува потребните теоретски сознанија за реализација на активностите за функционална јазична писменост.

**Табела бр. 51.** Корелација помеѓу ставовите на наставниците (иницијално образование – практична подготовка)

Correlations		Можност за креир. дид. материјали	Стекнување способ. за деф. на ф-ни цели и исходи	Изработка на инстр. за следење и оценување	Зачестеност на реализ. на наст. акт. за ФЈП	Зачестеност на примена на инстр. за следење и оценување
Можност за креир. дид. материјали	Pearson Correlation	1	.433**	.205*	.165	.345**
	Sig. (2-tailed)		.000	.023	.070	.000
	N	123	123	123	121	121
Стекнување способ. за деф. на ф-ни цели и исходи	Pearson Correlation	.433**	1	.094	.182*	.323**
	Sig. (2-tailed)	.000		.301	.046	.000
	N	123	123	123	121	121
Изработка на инстр. за следење и оценување	Pearson Correlation	.205*	.094	1	.300**	.232*
	Sig. (2-tailed)	.023	.301		.001	.010
	N	123	123	123	121	121
Зачестеност на реализ. на наст. акт. за ФЈП	Pearson Correlation	.165	.182*	.300**	1	.673**
	Sig. (2-tailed)	.070	.046	.001		.000
	N	121	121	121	121	121
Зачестеност на примена на инстр. за следење и оценување	Pearson Correlation	.345**	.323**	.232*	.673**	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.010	.000	
	N	121	121	121	121	121
**. Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).						
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).						

Според добиените вредности од направената пресметка на Пирсоновиот коефициент на корелација, во најголем дел од направените корелации постои ниско ниво на поврзаност на анализираните варијабли кои се на ниво на

значајност од 0.01 и 0.05. Согласно на ниското ниво на поврзаност на ставовите може да се дојде до сознание дека ставовите на наставниците во однос на значајноста на апликативните знаења во иницијалното образование се поделени, односно, не постои корелација во ставовите на наставниците во однос на високото ниво на значајност на апликативните знаења што се стекнуваат во иницијалното образование на наставниците.

Од дистрибуцијата на одговорите во однос на одделни прашања, дознаваме дека наставниците позитивно ги вреднуваат елементите на теоретско-методската подготовка за планирање и изведување на настава што се содржани во констатациите од Табела бр. 49., но податоците од десниот дел од табелата покажуваат пониско ниво на образовна академска понуда од очекуваното. Како поткрепа на овој заклучок, во продолжение ќе ги прокоментираме податоците за одделни компоненти од табеларниот приказ.

Имено, запознавањето на студентите со *дидактичката и општествена функција на јазикот* и со различни методски модели на наставата за јазична писменост во текот на студирањето е **потребно**, односно многу потребно за поголемиот број од испитаниците, но според степенот на согласност на наставниците во врска со тоа дали во текот на студиите ги изучувале именуваните теми, податоците одат во прилог на **делумната** застапеност на содржини што го третираат ова прашање во изведувањето на студиските програми.

Од процентуалната застапеност на одговорите на наставниците во врска со креирањето на *дидактички материјали за развој на ФЈП како составен дел од методско-дидактичката подготовка на факултетот*, заклучуваме дека поголем дел од анкетираниите наставници (вкупно 97,6%) го делат мислењето дека **е потребно** иницијалното образование за наставници да понуди знаења за креирање на дидактички материјали што го поттикнуваат развојот на јазичната писменост на учениците. За жал, оваа констатација на наставниците не кореспондира со нивните искуства од периодот на студирање. Имено, од добиените податоци можеме да изведеме констатација дека покрај тоа што активната настава почива врз квалитетни поттикнувачки целесообразни дидактички материјали, на факултетите каде што наставниците го завршиле иницијалното образование тие **делумно** добиле шанса да креираат дидактички помагала. Од табелата се гледа дека 36.1% од испитаниците целосно се согласуваат со поставеното тврдење, половина од вкупниот примерок (50.8%) делумно се

согласуваат, а 13.1% од наставниците сметаат дека во текот на студиите воопшто не реализирале такви активности.

Оспособувањето на идните наставници за дефинирање на функционални цели и образовни исходи има круцијално значење во оформувањето на профилот на одделенскиот наставник. Добиените податоци во однос на значајноста на оваа цел на обуката на наставници говорат дека наставниците имаат исклучително позитивни ставови во врска со ова прашање. Впрочем, повеќе од половина од анкетираниите наставници (59,3%) сметаат дека овој дел од студирањето е *многу потребен*, а голем е процентот на наставници (38,2%) коишто се определиле за одговорот *потребно*. Процентот на наставници што сметаат дека содржини од областа на дефинирање на функционални цели не се потребни е многу низок (2,4%), но сметаме дека истиот не треба да се занемари, бидејќи одразува негативен став на актуелни наставници кон тема што е од исклучително значење за развојот на писменоста.

Податоците за ставовите на наставниците во врска со значајноста на компетенциите за дефинирање на функционални цели и образовни исходи не е во иста линија со нивната согласност за тоа дека во текот на студирањето се оспособиле за *дефинирање на функционални цели и исходи за предавање на мајчин јазик во првите два циклуса на основно образование*. Од добиените податоци слободни сме да заклучиме дека анкетираниите наставници на своите факултети каде го завршиле иницијалното образование **делумно** се оспособиле за дефинирање на функционални цели и исходи. Според нас, овие ставови на наставниците се загрижувачки податок, ако се има предвид фактот дека студиските програми своја верификација наоѓаат во практиката, каде што овој елемент во дидактичко-методското обликување на наставата е од суштинско значење.

Наставниците укажуваат на потребата идните наставници во текот на *студирањето теоретски и практично да се подготват за следење и за оценување на знаењата од областа на ФЈП*. За тоа говори високиот процент на одговори на наставниците според кои запознавањето со докимолошката теорија во иницијалното образование е особено потребно (49,6% – *многу потребно*; 48,8% - *потребно*). Од аспект на изработка на теоретската и практичната обука на наставниците за следење и оценување на постигањата на учениците, истражувањето резултираше со сознанија дека наставниците, со

особено висок процент на значајност ја оценуваат потребата од развој на компетенции од ова подрачје (49,6% – многу потребно; 48,8% - потребно) за теоретските знаења и (80,5% - многу е потребно) за изработка на инструменти и постапки, но добиените податоци покажуваат дека во текот на студирањето на матичните факултети, тогашните студенти, а сегашни наставници, Истовремено, наставниците во поголем процент (47,5% целосно; 41% делумно) се согласиле дека во текот на студирањето ги стекнале потребните теоретски знаења од оваа област., но речиси воопшто не развиле практични вештини за следење и оценување на знаењата од областа на јазичната писменост, за што говорат 77,2% коишто воопшто не се согласуваат со поставеното тврдење.

Иако станува збор за наставници коишто во различен период и на различни факултети го оформиле своето образование, високиот процент на негативни одговори укажува на програмски недостаток во образованието за наставници, што како укажување ќе произлезе од овој труд.

### Практична подготовка

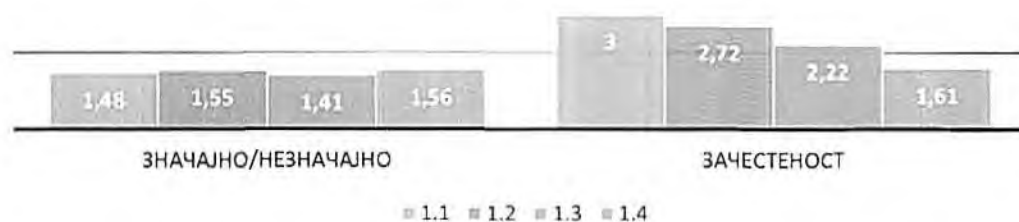
Во овој дел од трудот е направена анализа на одговорите на наставниците во врска со иницијалното образование од аспект на хоспитациите и изведувањето на практичната настава. Одговорите се анализирани според значајноста и според зачестеноста по семестар.

**Табела бр. 52.** Ставови на наставниците за практичната настава во иницијалното образование.

	степен на значајност			Тврдење	Број на часови во семестар				
	Неслабачајно	Значајно	Многу значајно		Никога (0 - 1 час)	Ретко (1-2 часа)	Понекогаш (3-5 часа)	Често (5-10 часа)	Многу често (над 10 часа)
1.1.	1.7	44.2	54.2	Колку често во текот на студирањето:					
				Остварувате хоспитации во училиште?	7.4	18.2	42.1	31.4	0.8
1.2.	0.8	53.7	45.5	Опсервирате наставни практики од областа на јазичната писменост?	16.5	23.1	32.2	28.1	/
1.3.	0.8	39.7	59.5	Реализирате наставни практики од областа на јазичната писменост?	24.4	30.1	44.7	0.8	/
1.4.	1.6	52.9	45.5	Имавте можност да примените некој инструмент (постапка) за следење и оценување на постигањата на учениците од областа на јазичната писменост?	57.7	24.4	17.1	0.8	/



**Аритметички вредности на потребите од практична подготвеност  
на поедини сегменти и зачестеноста во текот  
на студирањето**



**Графикон бр. 6.** *Аритметички вредности на потребите од практична подготвеност на поедини сегменти и зачестеност во текот на студирањето.*

Од искажаните ставови на испитаниците, чиј нумерички скор е прикажан во Табелата бр. 52. и на Графиконот бр. 6., дознаваме дека наставниците, во најголем дел, се на мислење дека хоспитациите се многу значаен сегмент од иницијалното образование на наставници. Согласно за ова тврдење изразиле 98,4% од вкупниот број испитаници, од кои 54,2% хоспитациите ги сметаат за многу значајни, а за 44,2% од испитаниците тие се значајни. Од друга страна, поголем дел од анкетираниите наставници (42,1%) одговориле дека во текот на студирањето понекогаш (3 до 5 часа во еден семестар) посетувале основно училиште. За разлика од нив, 31,4% од испитаниците сметаат дека хоспитациите се реализирале често, а останатиот процент на одговори е во доменот никогаш или ретко.

Во однос на опсервациите на методски приоди за јазична писменост, како и за можноста теоретските знаења да се преточат во практични вештини, испитаниците сметаат дека практичната настава има големо значење во иницијалното образование за наставници. Имено, потребата од хоспитации ја потврдиле речиси сите испитаници, и тоа 53,7% сметаат дека тоа е значајно, а за 45,5% од испитаниците опсервирањето е многу значајно. И реализацијата на практични активности за функционално јазично описменување, за поголем дел од анкетираниите наставници (59,5%), е многу значајна активност, односно значајна за 39,7% од испитаниците. Изнесените проценти се показатели на особено високо ниво на свест на наставниците за важноста на практичната работа во текот на профилирањето на квалитетниот наставник.

Изразените позитивни ставови на наставниците во однос на значајноста на набљудувањето и реализацијата на наставни практики за јазична писменост

делумно одат во прилог на нивните искуства во однос на опсервирањето на наставни активности, но не и на практикувањето на методските постапки во работата со учениците. Од прикажаните податоци дознаваме дека 32.2% од испитаниците понекогаш опсервирале активности за јазична писменост, 28.1% тоа го правеле често; 23.1% од испитаниците додека студирале ретко набљудувале часови за јазична писменост, а 16.5% од анкетираниите наставници никогаш во текот на студирањето не вршеле опсервација на наставни практики од областа на јазичната писменост. Истовремено, според најголем дел од нивните одговори, (44,7%), тие понекогаш (3 – 5 часа во семестар) имале можност да реализираат наставни практики за јазична писменост. Исто така, 30.1% од наставниците одговориле дека активното стекнување на методски компетенции во текот на студиите било ретко (1-2 часа во семестар), што е незначително во однос на вештините што треба да ги стекнат студентите во овој период. Овде би го истакнале и фактот дека 24.4% од анкетираниите наставници се изјасниле дека никогаш во текот на студирањето не реализирале наставни активности од областа на јазична писменост, што значи дека вежбите од практиката за овие наставници, наместо во текот на студирањето, биле дел од тековната работа со учениците, каде што грешките не се дозволени. Соочувањето со сознанието дека некои наставници за првпат ја воочиле прагматичноста на дидактичко-методските знаења во практиката откако стапиле на должност, опоменува за домино ефектот на теоретската, наместо практичната подготовка на наставниците во развојот на писменоста на учениците.

Примената на инструменти и постапки за следење и за оценување на постигањата на учениците во текот на студирањето од страна на испитаниците е оценета како активност со голем степен на значајност (за 45.5% од анкетираниите наставници тоа е многу е значајна активност, а 52.9% сметаат дека таа е значајна). Но и овде практичната примена на теоретските знаења затаила. Имено, 57.7% од анкетираниите наставници никогаш во текот на студирањето не практикувале примена на инструменти и постапки за следење на оценување на постигањата на учениците, 24.4% ретко имале можност да остварат ваква активност, 17.1% понекогаш добивале можност за тоа, а само 0.8% сметаат дека често во текот на студирањето практикувале активности за следење и оценување на постигањата на учениците. Од изнесените сознанија заклучуваме дека анкетираниите наставници на факултетите каде што оформи-

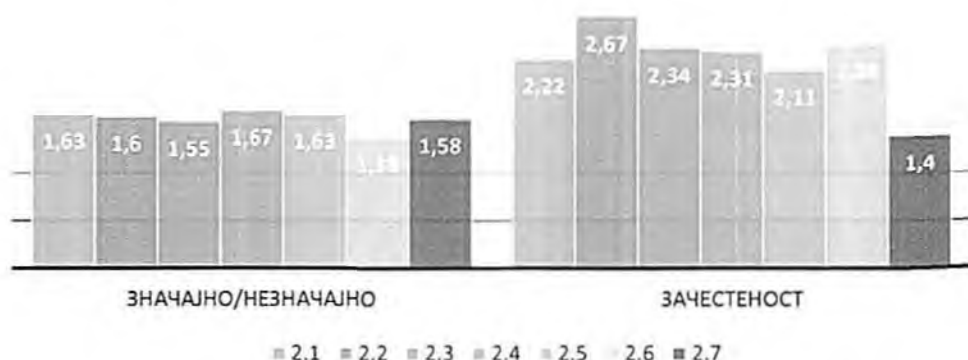
ле високо образование, во најголем дел, речиси никогаш немале можност да ги применат докимолошките сознанија во конкретни наставни ситуации, но знаеме дека во нивната работа со учениците тие секојдневно го прават тоа. Се прашуваме дали и колку овие наставници со текот на годините успеваат да ги избрусат докимолошките компетенции, и како сето тоа се одразува врз квалитетот на наставата и врз развојот на учениците?

Во делот што ја третира практичната обука на наставниците ги вградиме и ставовите и искуствата на наставниците од студирањето, во врска со индикаторите за функционалната писменост во наставната практика. Добиените податоците ги прикажуваме во Табела бр. 53. и Графикон бр. 7.

**Табела бр. 53.** Ставови на наставниците за практичната настава во рамките на иницијалното образование во однос на реализација на наставни активности за ФЈП.

	степен на значајност			До кој степен практичната настава во текот на студирањето ви овозможи да <b>реализирате</b> наставни активности во кои учениците:	Број на часови во семестар				
	Незначајно	Значајно	Многу значајно		Никогаш (0 - 1 час)	Ретко (1-2 часа)	Понекогаш (3-5 часа)	Често (5-10 часа)	Многу често (над 10 часа)
2.1.	0.8	61.2	38	Прибираат и употребуваат информации од обработен текст.	12.2	55.3	30.9	1.6	/
2.2.	/	59.5	40.5	Интерпретираат и интегрираат информации од обработен текст.	13.1	15.6	62.3	9	/
2.3.	/	55.4	44.6	Изведуваат заклучоци врз основа на податоци од обработен текст.	9	50	39.3	1.6	/
2.4.	/	65.3	33.9	Ја проучуваат и ја свалуваат содржината на прочитан текст.	10.7	48.4	40.2	0.8	/
2.5.	2.5	57.5	40	Пронаоѓаат и употребуваат информации што се прикажани во табели, умни мени, графички организатори и сл.	14.8	59	26.2	/	/
2.6.	/	38	62	Ги усвојуваат формите на сврзано изразување (прераскажување, раскажување, опишување, известување, и сл.).	23	17.2	59	0.8	/
2.7.	/	57.9	42.1	Се оспособуваат за пишување на писмени состави.	60.7	38.5	0.8	/	/

**Аритметички вредности на практичната настава од  
завршеното иницијално образование во однос на  
значајноста и зачестеноста**



**Графикон бр. 7.** Аритметички вредности на практичната настава од завршеното иницијално образование (значајност и зачестеност)

Податоците од овој дел од истражувањето директно се однесуваат на поставената супхипотеза според која: *Наставниците се на мислење дека во текот иницијалното образование доволно се практикуваат методски модели за функционална јазична писменост.*

**Табела бр. 54.** Тестирање на хипотеза: *Наставниците сметаат дека во текот иницијалното образование доволно се практикуваат методски модели за функционална јазична писменост.*

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Зачестеност на практична реализација на прибирање и употребена на информации од обработен текст во текот на студирањето	2.22	.672	123
Зачестеност на реализација на наставни активности за интерпретација и интеграција на информации од обработен текст	2.67	.818	122
Зачестеност на реализација на наставни активности во кои учениците изведуваат заклучоци	2.34	.663	122
Зачестеност на реализација на н.активности во кои у-те проучуваат и евалуираат содржина од текст	2.31	.669	122
Зачестеност на реализација на н.активности во кои у-те пронаоѓаат и употребуваат информации	2.11	.632	122
Зачестеност на реализација на н.активности во кои у-те ги усвојуваат формите на сврзано изразување	2.38	.846	122
Зачестеност на реализација на н.активности во кои у-те се оспособуваат за пишување на писмени состави	1.40	.509	122

Correlations								
Зачестеност на реализација на активности во кои учениците								
		Приб. и упот. инф.	Интегр. и интег. инф.	Изведуваат зак.	Проуч. и евал. содрж.	Пронаоѓаат и упот. инф.	Ги усвојуваат формите на сврзано израз.	Се оспособуваат за пиш. на пис. состав
Прибираат и употреб. инф.	Pearson Correlation	1	.537**	.257**	.432**	.405**	.403**	.052
	Sig. (2-tailed)		.000	.004	.000	.000	.000	.570
	Sum of Squares and Cross- products	55.073	35.852	13.926	23.590	20.902	27.820	2.156
	Covariance	.451	.296	.115	.195	.173	.230	.018
	N	123	122	122	122	122	122	122
Интегр. и интег. инф.	Pearson Correlation	.537**	1	.403**	.475**	.521**	.443**	-.098
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000	.000	.283
	Sum of Squares and Cross- products	35.852	80.885	26.443	31.459	32.590	37.082	-4.934
	Covariance	.296	.668	.219	.260	.269	.306	-.041
	N	122	122	122	122	122	122	122
Изведуваат закл.	Pearson Correlation	.257**	.403**	1	.489**	.498**	.332**	.062
	Sig. (2-tailed)	.004	.000		.000	.000	.000	.497
	Sum of Squares and Cross- products	13.926	26.443	53.221	26.230	25.295	22.541	2.533
	Covariance	.115	.219	.440	.217	.209	.186	.021
	N	122	122	122	122	122	122	122
Проуч. и евал. содрж.	Pearson Correlation	.432**	.475**	.489**	1	.579**	.375**	.139
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.000	.000	.126
	Sum of Squares and Cross- products	23.590	31.459	26.230	54.164	29.639	25.672	5.738
	Covariance	.195	.260	.217	.448	.245	.212	.047
	N	122	122	122	122	122	122	122
Пронаоѓаат и упот. инф.	Pearson Correlation	.405**	.521**	.498**	.579**	1	.335**	.061
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000		.000	.504
	Sum of Squares and Cross- products	20.902	32.590	25.295	29.639	48.393	21.721	2.377
	Covariance	.173	.269	.209	.245	.400	.180	.020
	N	122	122	122	122	122	122	122
Ги усвојуваат формите на сврзано израз.	Pearson Correlation	.403**	.443**	.332**	.375**	.335**	1	-.048
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000		.603
	Sum of Squares and Cross- products	27.820	37.082	22.541	25.672	21.721	86.656	-2.475
	Covariance	.230	.306	.186	.212	.180	.716	-.020
	N	122	122	122	122	122	122	122
Се оспос. за пиш. на писм. состав	Pearson Correlation	.052	-.098	.062	.139	.061	-.048	1
	Sig. (2-tailed)	.570	.283	.497	.126	.504	.603	

Sum of Squares and Cross-products	2.156	-4.934	2.533	5.738	2.377	-2.475	31.320
Covariance	.018	-.041	.021	.047	.020	-.020	.259
N	122	122	122	122	122	122	122

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Според прикажаните средни вредности на табелата со дескриптивна статистика може да се дојде до сознание дека анкетираниите наставници се согласни дека ретко, до повремено, во текот на нивното студирање практикувале методски модели за функционална јазична писменост, што не оди во прилог на хипотезата дека доволно се применуваат споменатите модели. Направените корелации и пресметки на Пирсонов коефициент во најголем дел имаат средно ниво на корелација на ставовите на наставниците на ниво на значајност од 0.01. Кога ќе се земат како целина направените пресметки, може да се истакне дека добиените резултати не одат во прилог на поставената хипотеза, односно таа **се отфрла**, а се прифаќа нејзината алтернатива.

Од прикажаните податоци на Табела бр. 53. и Графикон бр. 7. можеме да заклучиме дека иако најголем дел од анкетираниите наставници сметаат дека е значајно во текот на студирањето да се оспособат за реализација на наставни активности во кои учениците, на различни начини, манипулираат со информациите, факултетите на коишто го завршиле иницијалното образование, во најголем дел, **ретко** им овозможувале да реализираат наставни активности во кои учениците стекнуваат функционални знаења. Впрочем, според наставниците, тие *ретко* имале можност да реализираат наставни активности во кои учениците: прибираат и применуваат информации од обработен текст (55,3%); донесуваат заклучоци (50%); ја проучуваат и вреднуваат содржината (48,4%) или обработуваат графички документи (59%). Во текот на практичната настава тие *понекогаш* имале можност да применат активности за интерпретација и интеграција на информации (62,3%), или за усвојување на формите на сврзано изразување (59%), но немале можност да реализираат активности во доменот на оспособување на учениците за пишување на писмен состав.

Резултатите што ги презентиравме покажуваат дека наставниците во иницијалното образование имале послаби можности за развој на компетенции за функционално описменување на учениците коишто, без квалитетна

програма за професионален развој, остануваат на теоретско рамниште, што сугерира на нефункционална наставна практика.

#### 4.1.2. Докимолошки компетенции на наставниците

Нашата претпоставка во однос на компетенциите на наставниците во однос на оценувањето на функционалната јазична писменост е изразена во хипотеза бр. 8.: *Следењето и оценувањето на постигањата на учениците по предметот Македонски јазик во недоволна мерка кореспондира со функционалните аспекти на писменоста.* Податоците во врска со хипотезата ги добивме од одговорите на наставниците на прашањата што го треираат оценувањето.

##### 4.1.2.1. Индикатори за функционално читање

Улогата на индикаторите на функционалната јазична писменост во сите сегменти на наставата беше поттик во овој научно-истражувачки проект да ги испитаме ставовите на наставниците во однос на идентификацијата на нивоата на функционалната јазична писменост, при што од нив побаравме да ги поврзат индикаторите со соодветното функционално ниво.

**Табела бр. 55.** Функционално читање  
ниво 1

	Според вас, кое е нивото на читање со разбирање, кога ученикот воочува и извлекува експлицитно дадени информации од прочитан текст?	
	f	%
I ниво	17	14,41
II ниво	3	2,54
III ниво	26	22,03
IV ниво	72	61,02
ВКУПНО:	118	100

**Графикон бр. 8.** Читање со разбирање  
ниво 1



**Табела бр. 56.** Функционално читање  
ниво 2

	Според вас, кое е нивото на читање со разбирање, кога ученикот донесува директни заклучоци засновани на прочитан текст?	
	f	%
I ниво	4	3,36
II ниво	4	3,36
III ниво	30	25,21
IV ниво	81	68,07
ВКУПНО:	119	100

**Графикон бр. 9.** Читање со разбирање  
ниво 2



**Табела бр. 57. Функционално читање  
ниво 3**

	Според вас, кое е нивото на читање со разбирање, кога ученикот интерпретира и интегрира идеи и информации?	
	f	%
I ниво	7	5,89
II ниво	10	8,40
III ниво	33	27,73
IV ниво	69	57,98
ВКУПНО:	119	100

**Графикон бр. 10. Функционално читање  
ниво 3**



**Табела бр. 58. Функционално читање  
ниво 4**

	Според вас, кое е нивото на читање со разбирање, кога ученикот ја вреднува содржината, стилот и текстуалните елементи од прочитаниот текст?	
	f	%
I ниво	3	2,54
II ниво	23	19,50
III ниво	30	25,42
IV ниво	62	52,54
ВКУПНО:	118	100

**Графикон бр. 11. Функционално читање  
ниво 4**



Од податоците на табеларните и графичките прикази за нивоата на функционално читање се забележува фрапантно отстапување на ставовите на наставниците од правилната констатација за сите функционалните нивоа. Неусогласеноста е видлива на сите нивоа: првото ниво, коешто е одредено со индикаторот *воочува и извлекува експлицитни информации*, е препознатливо само за 17 од вкупно 118 наставници, коишто дале одговор на прашањето, а според 72 наставника, што е 61,02% од вкупниот примерок, именуваниот индикатор упатува на највисокото ниво на функционално читање. Индикаторот за второто ниво им е познат на 3,36% од испитаниците, а половина од анкетираниите наставници ги препознаваат третото (57,98%) и четвртото (52,54%) функционално ниво.

Добиените податоци ги интерпретираме и во контекст на хипотезата бр. 8. и нејзината супхипотеза, според која *наставниците имаат неизедначени ставови во однос на нивоата за читање со разбирање*. За таа цел ќе ги искористиме следните статистички податоци:



**Табела бр. 59.** Тестирање на супхипотеза: *наставниците имаат неизедначени ставови во однос на нивото за читање со разбирање.*

Според вас, кое е нивото на читање со разбирање, кога ученикот кога ученикот врши некоја од наведените активности?

Descriptive Statistics			
	Mean	Std. Deviation	N
Воочува и извлекува информации	3.52	1.273	118
Донесува директни заклучоци	3.91	1.008	119
Ја вреднува содржината, стилот и текстуалните елементи	3.52	1.130	118
Интерпретира и интегрира информации	3.52	1.032	119
Врши анализа по план*	3.95	1.241	119

Correlations						
		Воочува и извлекува информации (I ниво)	Донесува директни заклучоци (II ниво)	Интерпретира и интегрира информации (III ниво)	Ја вреднува содржината, стилот и текстуалните елементи (IV ниво)	Врши анализа по план*
Воочува и извлекува информации (I ниво)	Pearson Correlation	1	.420**	.198*	-.419**	-.437**
	Sig. (2-tailed)		.000	.032	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	189.466	63.169	30.466	70.466	81.102
	Covariance	1.619	.540	.260	.602	.693
	N	118	118	118	118	118
Донесува директни заклучоци (II ниво)	Pearson Correlation	.420**	1	.348**	.383**	-.477**
	Sig. (2-tailed)	.000		.000	.000	.000
	Sum of Squares and Cross-products	63.169	119.983	42.731	51.169	70.445
	Covariance	.540	1.017	.362	.437	.597
	N	118	119	119	118	119
Интерпретира и интегрира идеи и информации (III ниво)	Pearson Correlation	.198*	.348**	1	.551	.219**
	Sig. (2-tailed)	.032	.000		.000	.017
	Sum of Squares and Cross-products	30.466	42.731	125.697	75.466	33.126
	Covariance	.260	.362	1.065	.645	.281
	N	118	119	119	118	119
Ја вреднува содржината, стилот и текстуалните елементи (IV ниво)	Pearson Correlation	-.419**	.383**	-.551**	1	.249*
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000		.006
	Sum of Squares and Cross-products	70.466	51.169	75.466	149.466	41.102
	Covariance	.602	.437	.645	1.277	.351
	N	118	119	119	118	118
Врши анализа по план*	Pearson Correlation	-.437**	-.477**	.219**	.249*	1
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.017	.006	
	Sum of Squares and Cross-products	81.102	70.445	33.126	41.102	181.697
	Covariance	.693	.597	.351	.281	1.540
	N	118	119	119	118	119

\*\* . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

\* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

\* Напомена: Анализата по план на текст е индикатор за третото ниво на ФП.

Според прикажаните средни вредности на табелата со дескриптивна статистика може да се дојде до сознание дека анкетираниите наставници се согласни дека посочените активности означуваат трето до четврто ниво на читање со разбирање. Направените корелации и пресметки на Пирсонов коефициент, во најголем дел, имаат средно ниво на корелација на ставовите на наставниците на ниво на значајност од 0.01. Кога ќе се земат како целина направените пресметки, може да се истакне дека добиените резултати **одат во прилог на поставената хипотеза.**

Од прикажаните податоци заклучуваме дека кај наставниците постои дилема околу препознавањето на индикаторите за функционално читање, што се рефлектира врз целокупниот наставен процес – од планирањето на посакуваните исходи, до утврдувањето на нивото на достигнување.

Податоци за методолошкиот и инструменталниот пристап во оценувањето на јазичната писменост на учениците побаравме и во ученичките досиеја, во кои наидовме на тестови на знаење што, во најголем дел, содржат фактографски прашања и дефиниции од програмското подрачје Јазик. Истовремено, инструменти коишто треба да ја рефлектираат писменоста на ученикот во делот на манипулација со информациите не беа засведочени. Оттаму, останува отворено прашањето дали единствен извор на информации за следење и оценување на јазичната писменост на учениците се тестовите на знаење од областа јазик и писмените вежби / работи на учениците што ја тангираат писменоста, но во одредена мерка, запоставувајќи ги вештините за манипулација со информациите, ја исклучуваат нејзината функционална страна, којашто има суштинско значење во информациско-комуникацискиот процес.

#### 4.1.2.2. Оценување на текстовите на учениците

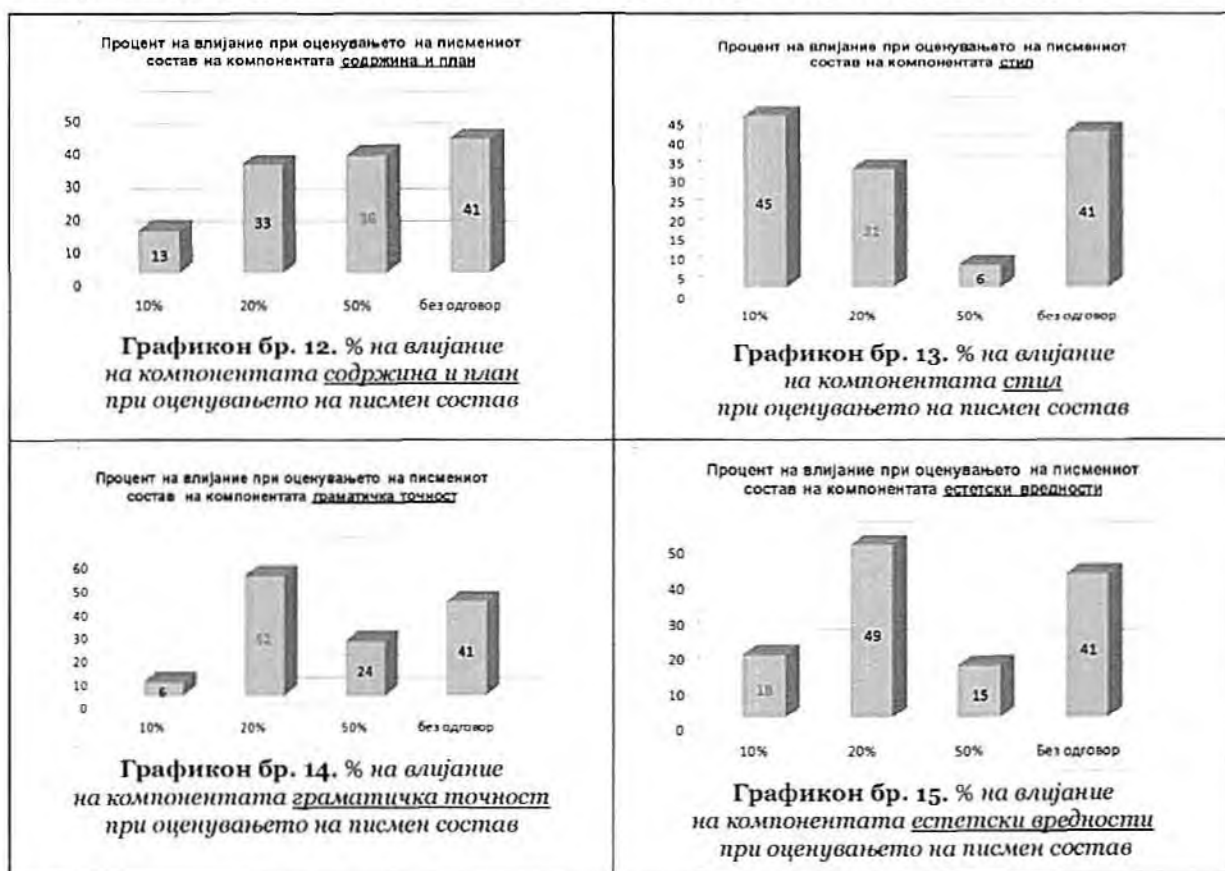
Податоците од делот на функционалното пишување ги добивме преку анкетањето, при што од наставниците побаравме да направат поврзување на секоја од компонентите што се предмет на оценување со процентот на нивното влијание врз оформувањето на оценката.

Добиените податоци, изразени во проценти, ги презентираме во табела бр. 60.:

**Табела бр. 60.** Процент на влијание на компонентите на писменоста врз оформувањето на оценката на писмениот состав.

%	Компоненти на писменоста											
	Содржина и план, композиција			Стил			Граматичка точност			Естетски вредности		
	f	%	в.%	f	%	в.%	f	%	в.%	f	%	в.%
10%	13	10.6	15.9	6	4.9	54.9	45	36.6	7.3	18	14.6	22.0
20%	33	26.8	40.2	52	42.3	37.8	31	25.2	63.4	49	39.8	59.8
50%	36	29.3	43.9	24	19.5	7.3	6	4.9	29.3	15	12.2	18.3
Вкупно:	82	66.7	100	82	66.7	100	82	66.7	100	82	66.7	100
Без одговор	41	33.3		41	33.3		41	33.3		41	33.3	
ВКУПНО:	123	100		123	100		123	100		123	100	
	Аритметичка средина	2,28		1.52		2.22		1,96				
	Стандардна девијација	0,725		0.633		0.567		0.637				

За да овозможиме поголема прегледност на добиените податоци кон табелата приложуваме одделни графички прикази на процентот на влијание на секоја компонента во оценувањето на писмените состави на учениците.



Од прикажаните податоци на Табела 60., кои се визуелно презентирани на графиконите бр.: 12., 13., 14. и 15. е евидентно дека е мал бројот на наставни-

ци кои правилно го одредуваат процентот на влијание на одделните компоненти на писменоста при оформувањето на оценката на писмениот состав.

Ако ја земеме предвид компонентата содржина и план на текстот, ќе воочиме дека само 36, од вкупно 120 испитаници (29.3%), точно го определуваат влијанието на содржината и композицијата врз оценувањето на текстот, кое треба да опфати 50% од оценката. Од останатите испитаници, 41 (33.3%) не дале одговор на поставеното прашање / барање, 13 (10.6%) посочиле дека влијанието на содржината и планот на писмениот состав во оформувањето на оценката е 10%, додека за 33 наставника (26.8%) квалитетот на содржината и планот на текстот изнесува 20% од вкупната оценка на трудот.

Дистрибуцијата на одговорите за компонентата *стил* оди во истата насока, каде што дистрибуцијата на одговорите покажува непрецизност при оценувањето, која е видлива кај повеќе од 50% од вкупниот број испитаници. Имено, 52 наставника, или 42.3% од истражувачкиот примерок, правилно го проценуваат влијанието на стилот во оформувањето на оценката, кој е 20%, но останатиот процент од нив при оценувањето на писмените состави на учениците различно ја вреднуваат оваа компонента. Поконкретно, според 4.9% од анкитраните наставници влијанието на стилот во оформувањето на оценката е 10%, а 19.5% од нив на оваа компонента ѝ припишуваат 50% влијание. Ако кон ова ги додадеме 33.3% од испитаниците коишто не одговориле на ова прашање, ќе добиеме вкупно 57.7% непрецизни одговори на поставеното прашање. Сепак, треба да се истакне дека, за разлика од компонентата содржина и план, точното вреднување на компонентата стил е со поголема процентуална застапеност (42.3%) од вкупниот истражувачки примерок.

Процентот на влијание при оценувањето на писмениот состав на компонентата *граматичка точност*, што може да се воочи на графиконот бр. 14., Табела бр. 60., покажува дека најголем број од испитаниците се двоумат помеѓу влијание од 10% кај 36,6% од испитаниците, и 20% влијание кај 31 испитаник, што е 25,2% од вкупниот истражувачки примерок. Ако го разгледаме процентот на точни одговори во рамките на бројот на испитаници што дале одговор на прашањето (вкупно 82), процентот на точни одговори ќе изнесува 63.4%, со што граматичката точност, како компонента на писменоста е со најголем процент на правилна проценка на влијанието во оформувањето на оценката на писмениот состав.

Процентот на влијание на компонентата *естетски вредности* во оценувањето на писмениот состав е прикажан на Графикон бр.15. на кој се гледа дека само 18 од вкупно 120 испитаници се прецизни во утврдувањето на процентот на влијание на оваа компонента во оценувањето на писмениот состав на учениците. Од останатите испитаници, 41 се без одговор или несоодветно го проценуваат влијанието на оваа компонента во оформувањето на оценката.

Од сè што наведовме претходно, можеме да заклучиме дека претпоставената рамка на процентуално влијание на различните компоненти на писменоста врз оформувањето на оценката на писмениот состав не претставува основа на процесот на оценување на писмените состави на учениците. Разликите во критериумите при оценувањето на составите истовремено асоцираат на различен третман на одделните компоненти во наставата за применето пишување, чиј краен резултат треба да бидат оспособени ученици за квалитетно писмено изразување. Од друга страна, ова „шаренило“ на критериумите кај учениците предизвикува забуна за тоа што претставува квалитетен писмен состав, којшто треба да биде оценет со највисока оценка.

Оценувањето на постигањата на учениците е сложен систем од методи, инструменти и постапки чија основна компонента се јасни и прецизни критериуми што треба да ги водат наставниците кон утврдување на степенот на постигнатост на поставените цели, а учениците кон тековно подобрување на образовните резултати. Доколку некоја од овие алки изостане, или ја промени својата форма, цел или содржина, квалитетот на целокупниот процес на оценување го губи своето значење. Оттаму, сметаме дека воочената состојба претставува сигнал за посериозна анализа на причините што довеле до овие резултати, што ќе овозможи и преземање на соодветни мерки во насока на подобрување на наставната практика за писмено изразување и творење, во чии рамки е и оценувањето на квалитетот на писмените состави на учениците.

#### 4.1.3. Ставови на наставниците за меѓународните студии за јазична писменост.

Во теоретскиот дел од трудот направивме преглед на резултатите од меѓународните мерења на јазичната писменост на учениците, во чии рамки беа прикажани резултатите на учениците од нашата земја. Имено, во овој труд правиме обид да ги откриеме причините за ваквата состојба во примарното образование на учениците, поради што од наставниците побаравме да го искажат своето мислење за прашањето на што се должат ниските постигања на учениците од Р. Македонија на меѓународните тестирања на писменост.

Во одговорите на ова прашање од отворен тип, можат да се забележат две крајности: а. целосно негирање на резултатите (*Јас не сметам дека учениците од РМ имаат слаби постигања на меѓународни тестирања.; Јас лично немам такво мислење и моите проверки на знаењата покажуваат спротивно.; Тестовите не ги мерат потребните знаења.; Ова ме зачудува. Нашите ученици секогаш се успешни во странство.; Според мене, тоа не е така.; Мислам дека другите имаат слаби постигања, а не нашите и сл.*) и б. проблемот е од системска природа и се припишува на неквалитетот на наставните програми и на учебниците (*Проблем е целокупната програма за македонски јазик и несоодветни содржини во учебниците.; Треба да се направи промена на наставните планови и програми во изборот на содржините, обемот, учебниците, начинот на реализирање на наставата, примена на методи, техники и инструменти за оценување.; Неусогласеност на програмата, со возраста на учениците; Наставните програми се обемни и временски обврзувачки и не дозволуваат слобода на наставникот за темелно реализирање на суштински цели и др.*). Во одговорите на наставниците како фактор за неуспех се спомнува и немотивираноста на учениците, како и одговорноста на родителите за образовните постигања на нивните деца, но она што е карактеристично е дека наставниците се амнестираат себеси кога ги определуваат причинителите за ниската јазична писменост на учениците. Во корпусот одговори, засведочивме само две тврдења во кои наставниците ги посочуваат компетенциите на наставниците како фактор за успешни јазични остварувања на учениците. Наспроти нашите очекувања, ниту еден наставник не ја посочи методологијата на тестирање како фактор за следење и оценување на постигањата на

учениците, којашто не кореспондира со наставната практика во нашите училишта. Претпоставуваме дека тоа се должи на неинформираноста на наставниците за методолошката поставеност на споменатите меѓународни студии, што претставува дополнителен поттик повиканите институции да го насочат своето внимание кон ова прашање.

Истовремено, сметаме дека во делот на информираноста на наставниците е потребно споделување на искуства од наставни практики коишто се спроведуваат во земјите во кои учениците покажуваат високи образовни постигања, што ќе придонесат во зголемувањето на мотивираноста на наставниците за изнаоѓање на ефикасни начини за јазично описменување на учениците коишто ќе бидат на иста линија со меѓународните стандарди за јазична писменост.

## 5. ОПШТИ ЗАКЛУЧОЦИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

Сознанијата, што ги добивме по пат на анализа и интерпретација на податоците од истражувањето, ни даваат за право да ја потврдиме генералната хипотеза со којашто тврдиме дека: *Постоечката концепција на основното образование во Р. Македонија не ги нуди потребните предуслови за развој на функционалната јазична писменост кај учениците.*

Во продолжение ги презентираме заклучоците од истражувањето коишто се однесуваат на потврдувањето / непотврдувањето на помошните хипотези, а коишто овозможуваат тестирање на главната хипотеза.

- Првата помошна хипотеза од истражувањето се однесува на нормативниот третман на функционалната јазична писменост во РМ. Програмската основа на писменоста во РМ, што е поставена во Наставниот план и програми за одделенска настава, ја поставува јазичната писменост на клучната позиција во однос на другите подрачја на писменоста. Како што истакнавме претходно, јазичната писменост има најголема застапеност во однос на фреквенцијата на предвидените часови, а доминира и во делот на содржинското обликување на наставата.

Наставните програми за предметот Македонски јазик за одделенска настава поаѓаат од функционалните цели на развојниот период чија што операционализација се конкретните цели на одделенските нивоа. За реализација на целите, Програмата предвидува наставни содржини, кон кои се понудени и методски предлози, а како дидактичко-методска препорака се актуализира значењето и потребата од примена на активни методски пристапи. Целите, содржините и предлог-методската рамка на Наставните програми образуваат функционален систем што обезбедува примена на знаењата во образовен контекст, а со соодветно методско насочување од страна на наставникот, и во секојдневниот живот на учениците.

Иако, програмската основа претставува суштински елемент на квалитетната настава, податоците до коишто дојдовме во ова истражување говорат за тоа дека во Р. Македонија е нарушена компатибилноста во третманот на функционалната јазична писменост на различни нивоа на планирање на наставата. Тековната образовна политика е ориентирана кон образовниот влез, при што системски се изоставуваат образовните исходи, а тоа предизвикува непрецизност во дефинирањето на функционални цели на сите нивоа на



планирање. Имено, се воочува дисконтинуитет во делот на планирањето, при реализација на наставата, како и во методолошката рамка на оценувањето на постигањата на учениците.

Непостоењето на образовни исходи од учењето, експлицитни стандарди и индикатори за функционална јазична писменост би можело да се сфати како имплицитна цел на наставата, но јазичната писменост е примарна цел на образованието воопшто, и, како таква, таа претпоставува дефинирање на концизни, јасни и мерливи цели и образовни постигања. Во нашиот случај, јазичните вештини, како експлицитни цели се основа на задолжителниот предмет *Мајчин (македонски) јазик*, како и на предметот *Творештво што се изучува како изборен во четвртото и во петтото одделение*. Она што е евидентно е преклопувањето на целите во Наставните програми за овие предмети (по хоризонтала и вертикала) што се прелева во микропланирањата на наставниците, т.е. во наставната практика со учениците.

Истражувањето покажа дека дефинираните цели, главно, се аспектирани кон примарната писменост (којашто е детерминирана со пониските нивоа на читање со разбирање) што ги става во втор план целите од областите на функционалноста на читањето и пишувањето.

Во Наставните програми се забележува недостаток од информации и предлози за стручна и материјално-техничка поддршка на наставата (дидактички средства, прирачници, работни материјали, образовни софтвери, веб страници и др.). Во развојните цели информациско-комуникациската технологија се спомнува како фактор што ја развива писменоста, но Програмите не содржат конкретни насоки за применливоста на ИКТ во функција на развојот на јазичната писменост, односно, третманот на овие технологии во програмскиот дел е декларативен и не се поврзува со конкретни знаења и вештини од областа на информатичката и информациската писменост.

На почетокот констатиравме дека, во основа, Наставните програми ја исцртуваат рамката на наставата за функционална писменост, но според изнесените забелешки постои евидентна потреба од одредени интервенции, т.е. редефинирање, дооформување и прецизирање на одделни сегменти, на коишто претходно укажавме, а коишто одат во прилог на подобрување на квалитетот на програмските предуслови за функционално описменување на учениците.

Резултатите од спроведената анализа на документацијата поврзана со

планирањето на наставата ни даваат право делумно да ја потврдиме првата помошна хипотеза: *Наставните програми за предметот Македонски јазик нудат цврста платформа за креирање ефикасни модели за функционална писменост.*

- Втората помошна хипотеза се однесува на квалитетот на учебниците по предметот Македонски јазик за одделенската настава. Во однос на ова прашање констатиравме дека постоечките учебници за именуваниот предмет во поголема или помала мерка отстапуваат од концепцијата за учебник по Мајчин јазик во одделенската настава, кој програмски и содржински треба да ја содржи Читанката како основа за настава по програмското подрачје *Литература*, а којашто треба да понуди содржини што упатуваат на интерпретација на сите форми на литературноуметничкиот израз и на други т.н. нелитературни текстови. Концепциски, кога станува збор за Читанката, многу е значајна методско-дидактичката апаратура, која треба да овозможи наставна интерпретација со високи барања (барања) на функционалната писменост.

Одделните анализи на учебниците резултираа со поразувачки резултати за квалитетот на содржинската и дидактичко-методската структура на учебниците во одделенската настава, коишто треба да ги постават основите за создавање на креативна образовна средина за учење, во која учениците ќе читаат текстови што го задржуваат нивното внимание и, истовремено, ќе се упатуваат во повеќе димензии на писменоста (графичка, симболичка, визуелна и др.). Имено, понудата на текстови е штура, а дидактичко-методската апаратура кореспондира со ниските нивоа на критичко мислење, односно, влијае врз оформувањето на личност којашто меморира и интерпретира, но не умеа да се снајде во различни информациски контексти, потешко донесува заклучоци и не е во можност критички да пристапува кон текстот што го чита.

Во контекст на потенцијалот за развој на говорните и писмените комуникациски вештини на учениците, истражувањето покажа одредена недооформеност на учебниците. Констатацијата произлегува од незначителното присуство на лексички и синтаксички вежби и комплетното изоставување на дидактичко-методски прилози во врска со писменото изразување. Имено, доколку се фокусираме на учебник по Македонски јазик, очекувано е тој, соодветно на програмските барања да генерира канали низ кои ќе се профилираат

вербалните и писмените димензии на писменоста. За жал, нашето истражување покажа дека во учебниците за одделенска настава многу такви канали или недостасуваат или се прекинати.

Наведените констатации во однос на понудата на текстови и на функционалноста на дидактичката апаратура на учебниците ги искористивме при тестирањето на субхипотезите на втората помошна хипотеза (*•Понудата на текстови во учебниците за предметот Македонски јазик не соодветствува со потребите на наставата за функционално читање и пишување и •Дидактичкиот пакет во учебниците рефлектира ниски нивоа на функционална јазична писменост*) коишто се потврдија во целост.

Од потврдувањето на суб хипотезите кон кои се надоврзуваат останатите констатации во однос на функционалноста на учебниците, што претходно детално ги изложивме, слободни сме да ја потврдиме нашата втора претпоставка дека *методско-дидактичката апаратура за функционална писменост во учебниците по предметот Македонски јазик во првите два циклуса на основното образование недоволно соодветствува со потребите на наставата за функционална јазична писменост.*

- Поттикнувањето и развојот на функционалната јазична писменост преку соодветни методски пристапи беше содржина на третата хипотеза, според која: *Наставната практика за јазична писменост рефлектира ниски нивоа на функционална писменост.* Потврдувањето на хипотезата произлезе од утврдените недоследности во делот на планирањето на наставните активности, како и од низата противречности во нивната реализација. Впрочем, актуелната наставна практика за јазична писменост поаѓа од оперативни планови во кои не е воспоставено единство помеѓу целите, активностите и евалуацискиот блок, или истата е комплетно потчинета на дидактичко-методскиот концепт на учебниците. Активностите на учениците, главно, се сведени на принципот прашање-одговор, а техниките за критичко мислење не се употребуваат во функција на развој на функционалната писменост.

Покрај тоа што пронаѓањето и манипулирањето со информациите се наоѓа во сржта на јазичната писменост, во наставната практика за функционално читање во македонските училишта, исклучително ретко се обработуваат информативни текстови (извадоци од енциклопедии, весници, списанија и сл.), а интерпретацијата на кратките книжевно-уметнички текстови (којашто е најзас-

тапена) е шаблонизирана и се одвива на ниво на целото одделение, со незначителна можност за самостојна работа во која учениците критички пристапуваат кон содржината од текстот.

Она што разочарува е дека наставата со решавање проблеми, чија цел е да ги расветли патиштата на функционалноста на јазичната писменост во секојдневниот живот не е составен дел од наставната практика по предметот Македонски јазик.

Иако секојдневно бележиме проектни активности за унапредување на наставниот процес, сè уште наставниците талкаат во процесот, на осмислување и реализација на квалитетна настава што ќе биде во согласност со Блум-Сандерсовите таксономски нивоа на мислење, односно, со нивоата на функционалната писменост. Имено, сознанијата што ги добивме од истражувањето, а коишто ја третираат наставната практика, покажуваат дека наставата по Македонски јазик во првите два циклуса на основното образование се одвива, главно, на *второто* функционално ниво, односно, македонските ученици на часовите по Македонски јазик се оспособуваат да ги идентификуваат информациите, а потоа нив да ги употребат за да донесат одреден заклучок. Многу ретко наставата нуди услови за интерпретација и интерграција на информациите, или за нивна употреба во повисоките процеси на мислење, кога тие стануваат средство за оформување и аргументирано толкување на лични ставови.

Како завршница, којашто природно следи по ваква поставеност на наставата за јазична писменост, се надоврзува недостатокот од конкретизација на евалуативни активности коишто, опредметени во методски модели, техники и инструменти треба да дадат одговор на тоа дали и колку наставата за јазична писменост поттикнува развој на општествено полезни способности.

Ваквата состојба можеме да ја поврземе со податокот дека наставата претставува процес кој подлежи на многу промени, чиј тек многу често е поврзан со бројни национални и интернационални проекти. Секој од нив има за цел да ги запознае наставниците со можните начини на унапредување на наставата (во нашиот случај за јазична писменост), но поради недостаток на информации за функционалноста на понудените содржини и методски постапки, наставниците различно пристапуваат кон нивната реализација. Така, наместо средства и постапки за унапредување на наставната практика, промовираните наставни техники, инструменти и сл. стануваат нејзина цел, а

наставниците, во напорите нивните ученици да станат *јазично писмени*, наместо да прибегнат кон креација на оригинални функционални стратегии во кои ќе ги искористат новите сознанија, лугаат во меѓупросторот на обуките, а во наставата се задржуваат на формата (техниката), притоа занемарувајќи ја суштината (целта).

- Дел од причините за непосакуваната рефлексивност на наставата за јазична писменост се претпоставени во четвртата помошна хипотеза (*Во наставата по Македонски јазик недоволно се применуваат методски модели за функционална писменост (функционално читање и функционално пишување)*). Имено, појдовме од тоа дека функционалната (не)писменост на учениците произлегува од настава којашто е непродуктивна и не ги нуди потребните предуслови за критичко мислење на учениците.

Хипотезата ја потврдиме преку добиените податоци од анализата на документација, од воочената состојба во наставната практика и преку тестираните суб хипотези.

Според претходно изложените статистички податоци, најзастапен методски модел за функционално читање е интерпретацијата на кратки раскази или извадоци од поголеми книжевни дела. Тоа покажува едностран пристап во кој не се посветува доволно внимание на можните методски модели за функционално читање. Воочената тенденција, интерпретацијата на текстовите да се сведе на композициска и идејно-тематска анализа на кратки книжено-уметнички текстови коишто не обезбедуваат платформа за примена на конкретни техники за манипулација со информациите, значително ја намалува можноста учениците да развијат вештини за ефикасно снаоѓање во јазичниот информациски простор. Притоа, пристапот што е заснован врз содржинскиот и дидактичко-методскиот концепт на учебникот, во кој основната методска постапка е одговор на фактографски прашања, но не и на предвидувачки и на инферентни прашања (за кои е карактеристично интерпретирањето и интегрирањето на факти во насока на оформување на заклучоци и / или лични ставови) не обезбедува примена на функционални техники за учење што водат кон повисоките нивоа на функционална писменост.

Обемниот истражувачки материјал покажа дека во наставата за јазична писменост недостасуваат аудио-визуелни и информатичко-комуникациски ресурси што се компатибилни со интерактивните методски модели во кои учени-

кот стапува во спрега со информацијата и самостојно креира знаења од областа на примената на јазикот во автентични животни ситуации. Истовремено, несоодветноста на бројни методски постапки при реализација на активности од одделни програмски подрачја уште еднаш ја потврди нашата претпоставка.

Кога станува збор за синтетизирање на информативниот материјал во нова, оригинална писмена креација, наставната практика за јазична писменост покажува маргинализиран пристап, во кој вежбите за развој на функционално пишување се во незначително мал број. Писменоста, сфатена како функционално пишување, во наставната практика во одделенската настава во РМ е занемарена, така што совладувањето на компонентите на писменоста се одвива преку налози за пишување (раскажување, опишување) во кои не се практикуваат соодветни методски постапки, преку кои учениците ќе се воведат во фазите на пишувањето и ќе развијат вештини за тековно подобрување на нивните компетенции во рамките одделни компоненти на писменоста.

Во наставата за функционално пишување забележавме значителна дидактичко-методска противречност помеѓу фазата за подготовка и реализацијата на аналитичко-синтетичките постапки за писмено изразување, а оценувањето на писмените изработки на учениците не претставува плод на еменација на теоретските знаења за атрибутите на еден квалитетно напишан состав. Наставниците немаат усогласено, еднозначно разбирање на критериумите за оценување, што означува диференциран фокус на наставните активности што се поврзуваат со различни компоненти на писменоста. Истовремено, истакнувањето на одделни сегменти на писменоста (правопис и јазик) во подготвителниот дел од наставата за пишување ги занемарува суштинските компоненти (содржина и композиција) коишто покриваат 50% од квалитетот на писмениот состав.

Ваквата состојба ги збунува учениците коишто, во недостиг од соодветни методски модели за креативно пишување, во кои одделно се разработуваат компонентите на писменоста, се соочени со предизвикот без доволно информации, да оформат точна претстава за тоа како треба да изгледа квалитетниот состав и да работат врз подобрување на личните капацитети за оформување на неговите атрибути.

Според нас, прикажаната состојба укажува на ургентна потреба од содржинска интервенција во методската покриеност на програмското подрачје Из-

разување и творење во насока на оформување на сеопфатен методски пакет кој ќе укаже на целисходноста и функцијата на одредени методски постапки и модели за постапно усвојување на процесот на пишување.

- Квалитетната настава за јазична писменост претпоставува современа стимулативна околина за учење што е поткрепена со интерактивни наставни средства коишто поттикнуваат различни начини на перцепција и апликација на информациите. Генерирањето на наставни ситуации во кои се исползувани дидактичките вредности на информациско-комуникациските технологии претставува можност за развој на сеопфатна свест за перцепирање на информациите што се прикажани во различни комуникациски контексти. Нашата петта претпоставка беше дека во наставната практика за јазична писменост, покрај значењето што го имаат, *недоволно се искористуваат можностите на информациско-комуникациските технологии.*

Потврдувањето на поставената хипотеза говори дека наставниците, исправени пред нормативната одредница во наставната практика да имплементираат дигитални алатки, проблемот го решаваат со дигитални презентации на наставните содржини што не подразбира непосреден контакт на учениците со електронските уреди, во кој тие ќе развиваат информатички и информациски вештини. Во време на дигитална револуција наставниците сè уште ги користат придобивките од овие технологии за оформување на наставни листови на кои се прикажани табели и / или графички организатори, а во нивните дневни подготовки и при реализацијата на часовите оваа технологија изостанува.

Според ставовите на наставниците, во текот на наставата многу ретко се користат дигитални енциклопедии, а ретко се практикува и употреба на текст процесори за пишување. Ставовите на наставниците за употреба на различни ИКТ алатки во наставата за јазична писменост се изедначени, што се потврди со отфрлањето на суб хипотезата (*Се претпоставува дека постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на наставниците, кон петтата помошна хипотеза: Во наставата за јазична писменост недоволно се искористуваат можностите на ИКТ*). Ваквиот резултат повторно го потврдува заклучокот дека наставниците, покрај тоа што се сметаат за информациски писмени и дигитално просветлени, сè уште не се воведени во процесот на информатичко унапредување на наставата.

Сметаме дека збогатувањето на образовниот информациски простор со

стручно оформени дигитални ресурси коишто ќе им бидат достапни на сите инволвирани субјекти во процесот на поучување и учење ќе придонесе во напорите линеарниот пристап кон информациите (на којшто сме навикнати) да се развие во мултидимензионален модел на примање, толкување и примена на информации што соодветствува со природата на функционирање на човековиот ум.

- Компетенциите на наставниците за планирање и за изведување на наставата се еден од столбовите врз кои е поставена писменоста и како такви тие беа одделно третирано во овој научно-истражувачки труд. Притоа, ставовите на наставниците за ова прашање беа вградени во неколку хипотези. Во однос на хипотезата (*Наставниците сметаат дека поседуваат доволно компетенции за функционално јазично описменување на учениците*) личните перцепции на македонските наставници се особено позитивни во целата фела. Нашата претпоставка дека *постои статистички значајна разлика помеѓу ставовите на помладите наставници (под 39 години) во однос на компетенциите за реализација на јазична писменост и постарите наставници (од 40 години нагоре)* не беше потврдена, што укажува на хомогеност во ставовите кај различни возрастни групи. Истовремено, наставниците чувствуваат потреба од тековен професионален развој во областа на јазичното описменување на учениците, но таа е имплицитна, бидејќи податоците покажаа дека по ова прашање помеѓу наставниците не е постигнат консензус.

Според наставниците, подобрувањето на компетенциите за изведување на ефикасна настава за јазична писменост се поврзува со понудата на стручна литература, во чии рамки тие ја издвојуваат потребата од дидактичко-методски прирачници со конкретизација на методски модели за функционална јазична писменост.

Во седмата хипотеза претпоставивме дека *Иницијалното образование на наставниците во доволна мерка ги обезбедува потребните теоретски и практични знаења за реализација на активности за функционална јазична писменост во првите два циклуса на основното образование*. Во ставовите на наставниците по однос на ова прашање се забележуваа тенденција на умереност, според која иницијалното образование на наставници, во средна мерка, успева да ги обезбеди потребните теоретски знаења за реализација на настава за јазична писменост. Наставниците позитивно ги вреднуваат елементите на



теоретско-методската подготовка за планирање и изведување на настава во текот на студирањето, но истовремено упатуваат критика на академската понуда, особено во практичниот дел од наставата, нагласувајќи ја ограничената можност во текот на студиите да практикуваат методски модели за функционална јазична писменост. Поставената суб хипотеза (*Наставниците се на мислење дека во текот иницијалното образование доволно се практикуваат методски модели за функционална јазична писменост*) статистички не се потврди, што повторно укажува на тоа дека во образованието на наставници има потреба од дооформување на сегментот на практична подготовка на студентите за планирање и реализација на настава за функционална јазична писменост. Впрочем, според искуствата на наставниците, факултетите за наставници ретко им овозможувале на тогашните студенти да реализираат наставни активности во кои учениците стекнуваат функционални знаења (прибираат и применуваат информации, донесуваат заклучоци, ја проучуваат и вреднуваат содржината или обработуваат графички документи).

Сето ова укажува дека во иницијалното образование на актуелните одделенски наставници не биле обезбедени сите предуслови за развој на потребните компетенции за функционално описменување на учениците. Од друга страна, тоа укажува на потреба од квалитетна програма за професионален развој на наставниците којашто ќе придонесе во подобрување на нивните компетенции и ќе одговори на современите образовни текови и дефиниции на писменоста.

- Следењето и оценувањето на напредувањето на учениците, како суштествена алка на процесот на конструирање на динамични знаења што тековно се надоградуваат, во овој труд беше разгледуван низ призмата на функционалната јазична писменост, при што нашата претпоставка беше дека *Следењето и оценувањето на постигањата на учениците по предметот Македонски јазик во недоволна мерка кореспондира со функционалните аспекти на писменоста*. Нашите констатации во однос на овој дел од научната студија се дека оценувањето на јазичната писменост на учениците во одделенската настава е фрагментарно, без целосно изграден систем на инструменти и постапки што ќе резултираат со истозначни проценки на постигањата на учениците во национален контекст. Непостоењето на национални стандарди и индикатори на постигања го отежнува спроведувањето на овој процес на микро ниво, кога од наставниците се очекува да оформат нумерички показател на јазичната писменост на

ученикот. Фрапантен е податокот дека наставниците користат различни аршини при оформувањето на оценката, а кои се однесуваат на неизедначено вреднување на нивоата за читање со разбирање, како и на одделни компоненти од писмениот состав. Ваквата состојба е потврдена при тестирањето на субхипотезата *Наставниците имаат неизедначени ставови во однос на нивоата за читање со разбирање*, што докажува дека наставниците се соочуваат со дилеми во препознавањето на индикаторите за функционално читање. Состојбата во делот на писменото изразување е идентична – наставниците, при оценувањето на писмените изработки на учениците, во оформувањето на оценката, различно, а многу често и погрешно, ги третираат компонентите на писменоста. На тој начин претпоставката дека ист текст ќе биде различно оценет од различни наставници станува реалност, а ученикот не добива точни повратни информации за постигнатиот успех коишто ќе го насочат кон подобрување на неговата писменост.

\*\*\*

Презентираните резултати од истражувањето на наставата за функционална писменост покажуваат големи отстапки од предвидената методско-дидактичка рамка за воспоставување, развивање и следење на квалитетот на писменото изразување на учениците, што на повеќе начини придонесува наставата за функционално читање и пишување постепено да ја губи својата целисходност и систематичност и, како таква, да стане подложна на импровизации. Податоците покажуваат дека постоечката концепција на функционалната јазична писменост во РМ не нуди платформа за настава којашто ќе го разбуди функционалниот и креативниот ум на учениците, и ќе ги поттикне да ја почувствуваат потребата за подобрување на личниот јазичен потенцијал, како услов за образовно и општествено напредување.

## 6. ПРЕДЛОЗИ ЗА ИМПЛЕМЕНТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Изнесените сознанија и емпириски показатели во врска со постоечката концепција на функционалната јазична писменост во првите два циклуса од примарното образование укажуваат на потреба од промени во сите сегменти на образовниот систем за одделенската настава и усогласување на компетенцискиот и дидактичко-методскиот концепт со современите дефиниции на функционалната писменост.

Истите претставуваат можност да дадеме неколку сугестии и предлози кои што ќе помогнат во подобрување на квалитетот на наставата за функционална јазична писменост во основното образование.

Според нас, истражувачките резултати претставуваат аларм за отпочнување на процес за подобрување на образовната политика за основно образование, кој ќе отпочне со креирање на стратегија за развој на функционална јазична писменост во основното образование којашто ќе опфати повеќе подрачја, од кои ние ќе ги истакнеме оние коишто произлегоа од нашето истражување.

### 6.1. Стратешки точки (подрачја)

Нашата концептуална замисла за подобрување на писменоста во РМ е изработка на сеопфатна стратегија за развој на основното образование, во чии рамки ќе се вклопи стратегијата за јазична писменост, која во својата идејна основа ќе го третира подобрувањето на стандардите за функционална јазична писменост на младата генаација. Имено, податоците од меѓународните мерења на писменоста се доволен показател да заклучиме дека развојот на писменоста треба да добие приоритетен третман во реформите на нашиот образовен систем.

Стратегија има за цел да одговори на намерата - учениците во основното образование во РМ да развиваат функционални јазични вештини што ќе им овозможат целосно да учествуваат во образовниот систем, да ги исполнуваат секојдневните обврски и, како информирани граѓани, активно да учествуваат во општеството.

Истовремено, сметаме дека со спроведувањето на стратегијата ќе отпочне создавање на систем за континуирано унапредување на образовниот процес така што интервентните промени на курикулумско ниво ќе еманираат во сите сегменти на писменоста.

Предлог-стратегијата за којашто се залагаме опфаќа повеќе подрачја на делување:

1. Поттикнување на свеста за функционалната јазична писменост кај сите општествени чинители
2. Подобрување на нормативната основа
3. Оформување на национален Дидактичко-методски ресурсен центар
4. Подобрување на образование на одделенските наставници
5. Унапредување на наставната практика
6. Воспоставување на рамка за мерење на постигањата (контрола на квалитет)

Во стратешките подрачја ќе го спомнеме и семејството како фактор и мошне значаен сегмент во развојот на примарната и секундарната писменост но, поради фактот што оваа тема не беше дел од истражувачкото прашање, семејството нема да биде третирано во предлог-мерките за подобрување на јазичната писменост на учениците во РМ.

#### **А. Подигнување на свеста**

Подигнувањето на јавната свест се однесува на актуализацијата на значењето на функционалната јазична писменост во секојдневниот живот на луѓето, како и на улогата што ја играат семејството, заедницата, образовниот систем и другите субјекти во промовирањето и развојот на јазичната писменост.

Јавната свест за важноста на усниот и писмен јазик во сите негови форми (говорење, пишување, вклучувајќи ги и дигиталните медиуми) ќе влијае врз оформувањето на позитивни ставови кон јазикот, подобро разбирање на суштинското значење на развојот на функционалните јазични вештини и поттикнување на читање поради лично задоволство кај возрасните и кај децата на училишна возраст.

Активностите во оваа сфера за функционалната јазична писменост можат да вклучат кампања преку локалните и националните медиуми којашто подразбира емитување на документарни и образовни емисии, интерактивни квизови, збогатување на понудата на on-line / дигитални ресурси, градење на ефективни модели за поддршка на писменоста помеѓу родителите, училиштата и заедницата, програми за семејна писменост и др.

## **Б. Нормативна основа**

### *Широки и избалансирани Наставните програми*

Подобрувањето на писменоста на национално ниво ќе отпочне со воспоставување на национални цели за функционална писменост, чија реализација ќе придонесе кон подобрување на резултатите во основните училишта. Сметаме дека Стратегијата треба да опфати ревидирање на содржината на Наставните програми за предметите од одделенската настава, подеднакво во делот на целите, содржините и дидактичко-методските препораки.

Развојот на јазичната писменост во одделенската настава треба да биде вграден во една сеопфатна и избалансирана наставна програма во која учениците ги совладуваат јазичните вештини во широк спектар на контексти, така што ја восприемаат писменоста преку содржини од различни области (предмети). Во ваквиот пристап учењето на јазикот во сите области на наставната програма во голема мерка значи збогатување на можностите учениците да стекнуваат и да применуваат јазични вештини во различни контексти – аналогно на секојдневните животни активности.

Авторите на Наставниот план и на Наставните програми, под притисок на креаторите на образовните политики се соочени со предизвикот во Наставниот план за одделенска настава да вградат содржини (предмети) од повеќе области, како што се социјални и животни вештини, еколошки теми, уметност и др. Тука е потребно да се нагласи дека при дефинирањето на нормативните документи е неизбежно да се донесуваат одлуки и да се поставуваат приоритети. Логично е да очекуваме дека нашите училишта треба да обезбедат широк спектар на знаења од различни области на писменоста но, вклучувањето на голем број содржини, теми и предмети во наставниот план и програми носи ризик од намалување на предвиденото време за стекнување на круцијалните јазично комуникациски вештини. Јазичните вештини го условуваат развојот на останатите вештини на писменоста и поради тоа нивното усвојување треба да биде дефинирано во наставните програми за сите наставни предмети.

Целосното искористување на можностите за развој на јазичната писменост во наставата по сите наставни предмети, од наставниците бара високо ниво на дидактичко-методски вештини и комплексно, систематско планирање на наставата. Овој пристап треба да произлезе од Наставната програма по

предметот Македонски јазик којшто ќе обезбеди сеопфатни насоки за развој на писменоста во т.н. кроскурикуларен модел на планирање.

При ревидирањето на наставните програми треба да се обрне внимание на можните преклопувања на цели од наставни програми за различни предмети како и на хиерархиската поставеност на целите во рамките на предметот Македонски јазик.

Со цел наставните програми да обезбедат платформа за примена на ИКТ во функција на јазичното описменување на учениците е предвидено да се понудат методски препораки за примена на конкретни ИКТ алатки во контекст на примена и развој на соодветни информатички и информациски вештини.

#### *Дефинирање на јасни и мерливи образовни исходи*

Еден од основните принципи за дизајнирање на квалитетна наставна програма е јасно дефинирање на целите на наставата коишто ќе опишат што треба да знаат и умеат учениците на крајот од образовниот чин, односно ќе биде даден опис на образовните исходи - компетенции (знаења, умеења и способности) што треба да ги поседуваат учениците по завршувањето на еден образовен циклус (период). Истовремено, тоа значи прецизирање на индикатори – манифестирани однесувања на учениците коишто ќе покажат како тоа учење треба да се материјализира. Дефинирањето на цели, стандарди и индикатори на постигања ќе овозможи наставниците успешно да ги имплементираат препорачаните методски модели за поучување и да воспостават механизми за контрола на постигнатите резултати. Обезбедувањето на јасни показатели (примери) на резултатите од учењето, коишто се во склад со дефинираните нивоа на функционална јазична писменост, ќе придонесе наставниците, родителите и пошироката заедница еднозначно да ги толкуваат резултатите од учењето.

Исто така, во Наставната програма треба да се посвети внимание на примарните и секундарните вештини за јазична писменост, односно на диференцијацијата на вештините од понизок и од повисок ред.

#### *Избор на содржини и методски препораки*

Наставните програми за јазична писменост, покрај содржините за усвојување на основните техники и вештини за читање и пишување треба да опфатат и содржини и активности во кои учениците учат да:

- се набљудуваат себеси како читатели и писатели
- постапно да ги унапредуваат компонентите и конвенциите за читање и пишување
- пронаоѓаат информации од различни извори
- избираат материјали за читање што одат во прилог на реализација на различни цели
- ја проценуваат содржината на текстовите
- ги споделуваат личните искуства од читањето
- развиваат метакогнитивни вештини за разбирање на текст и писмено изразување
- развиваат компетенции за функционално пишување.

Наставните програми треба да ги одразуваат потребите на наставата за јазична писменост и интересите на сите ученици, така што ќе промовираат подобра рамнотежа на типовите на текстови за интерпретација. Тоа значи ангажирање на поголем број текстови (литературни и не-литературни) и различни наставни средства и медиуми, вклучувајќи ги и дигиталните ресурси.

#### *Унифицирање на пристапот за дневно планирање на наставата*

Дневното планирање е творечки чин во кој до израз доаѓаат креативноста и знаењата на наставниците во областа на психологијата, дидактиката и методиката на јазичната писменост. Притоа, ефективното планирање подразбира користење на разумот и логиката, како и прецизно и целосна посветеност при осмислувањето на секој дидактички сегмент, бидејќи, како што видовме, дури и мал превид во сисемот на планирање предизвикува домино ефект, и добрите идеи згаснуваат, пред да добијат шанса да се реализираат во практиката.

Сметаме дека во напорите за подобрување на системот за воспоставување и контрола на квалитетот на наставниот процес е потребно да се утврди унифициран модел на дневно планирање, во кој структурните елементи би биле однапред дефинирани, на начин што нема да ја загрози креативноста на наставниците, но ќе овозможи подеднаков третман на сите дидактичко-методски компоненти на дневно планирање на национално ниво. Притоа, протоколот за дневно планирање ќе добие поширока намена – покрај инструмент за планирање на наставата и за саморефлексија на наставникот, тој ќе стане релевантен извор на информации за квалитетот на наставниот процес,

но и ресурс, кој споделен во дигиталниот социјален информативен простор на образовните работници ќе ја збогати методската критичката мисла.

## **В. Национален ресурсен центар**

Наставниците, при планирањето и изведувањето на јазичните вежби, во најголема мерка, се потпираат на учебникот, бидејќи, согласно со сегашната концепција на основното образование во РМ, тој е единственото одобрено учебно помагало за предметот Македонски јазик во одделенската настава. Останатите ресурси (работните листови, практикумите, електронските и други помагала) или не се предвидени или се ставени во втор план. Сметаме дека стратегијата за развој на јазичната писменост треба да посвети доволно внимание на ова прашање, бидејќи наставата којашто не е поткрепена со квалитетни дидактички ресурси е штура и монотона, со намалена можност за примена на активни пристапи за учење.

Со цел да се обезбеди квалитетна тековна понуда на учебници, учебни помагала и други ресурси за изведување на настава за функционална јазична писменост, предлагаме оформување на национален ресурсен центар во чиј домен ќе функционираат одделни центри за учебникарство, електронски ресурсен центар и центар за манипулативни и печатени дидактички ресурси.

Истиот ќе воспостави стандарди за изработка на одделни дидактички ресурси и, истовремено, ќе врши стручна експертиза и лиценцирање на доставени (понудени) дидактички материјали. Во рамките на ресурсниот центар ќе функционира тело за дигитализација на едукативни содржини, локализација на образовни софтвери.

Ние ја предлагаме оваа стратегија за писменост во време кога нашите економски околности се исклучително тешки. Поради тоа, сметаме дека слободниот интернет - пристап до одредени содржини од ресурсниот центар во голема мерка ќе придонесе секој член на општеството да добие можност бесплатно да ги исползува нивните квалитети.

- **Учебници и учебни помагала**

Наша основна мисла водилка за подобрување на ресурсната понуда во делот на издаваштвото на учебници (конкретно за предметот Македонски јазик во одделенската настава), е дека недостасуваат суштински елементи за специјализирани учебници и дека една унифицирана концепција ќе донесе до



квалитетно учебникарство. Се разбира, притоа секогаш треба да се има предвид дека постои развиено учебникарство кое го поставува учебникот, и во новото време, како појдовен извор за знаење од соодветната научна област, и тој треба да е квалитетен во секој поглед.

Истовремено, сметаме дека во дидактичкиот пакет треба да има прирачник за наставникот и работни листови за учениците, од причини дека комплексните барања и постапки за изведување на наставата по предметот Македонски јазик ќе бидат разбрани и спроведени од наставниците во нивната педагошка практика.

Убедени сме дека учебникарите треба да бидат навистина не само искусни практичари, туку и одлични познавачи на јазичната материја (вклучувајќи ја и литературата), на психолошките основи на креативната и функционалната настава, што се преточени во нивоа на критичко мислење и се препознаваат во нивоата за функционална писменост, коишто се основа на меѓународните следења на писменоста, и кои стручно ќе се надоврзат на методско-дидактичките барања за образовно-воспитна работа. Исто така, на национално рамниште, главен збор треба да имаат упатените во дејноста (методско-дидактичка) по предметот Македонски јазик или, пак тимовите на автори да имаат секогаш претставници коишто професионално и со висока стручност ќе можат да одговорат на потребите за конципирање на квалитетни учебници (тука мислиме на претставници од факултетите за наставници, истакнати психолози и успешни практичари).

Ваквиот пристап ќе значи и концепциска безбедност, научна заснованост на податоците, но и дидактичка апаратура што соодветствува на барањата за јазична писменост по нивоа.

Сметаме дека ова укажување треба да биде поттик за ревидирање на девијацијата во однос на концепциското рушење на учебници кои важат за специјализирани, специфични по функција, структура и концепција.

Овој наш теоретско-истражувачки прилог, несомнено, треба да придонесе за создавање на нови учебници за предметот Македонски јазик, кои перманентно треба да подлежат на евалуација во практиката и истите квалитетно да се подобруваат.

- **Дигитална образовна средина**

Обезбедувањето на стимулативна средина за јазично описменување, меѓу другото, подразбира искористување на информациско-комуникациските ресурси во наставата, што значи дека учениците, за време на часовите, користат компјутер, таблет, електронска табла или друго дигитално помагало. На тој начин, тие ќе добиваат можност да пристапуваат кон текстуални, визуелни и аудитивни информации што се прикажани во нелинеарен формат, и да развиваат вештини за нивна обработка во насока на остварување на одредена цел.

Овие технологии можат да станат поддршка на пишувањето, така што ученикот ќе има можност повеќе пати да се навраќа на текстот и да работи врз него. Притоа тој, следејќи ги инструкциите за совладување на фазите на пишување на врзан текст постапно ќе ги усвојува компонентите на писменоста.

Стратегијата треба да обезбеди изработка на дидактичко-методски упатства коишто ќе ја истакнат дидактичката вредност на различни ИКТ алатки.

Сметаме дека со стратегијата за писменост треба да се обезбеди дигитално опкружување во основните училишта во РМ, коешто ќе се одликува со економична, но ефикасна инфраструктура и стратегија на работа што обезбедува поддршка за употреба на дигитални содржини и специјализирани образовни софтвери.

Ефикасноста на дигиталната образовна средина е условена од одредени информатички и информациски вештини коишто, исто така, треба да бидат прецизирани во нормативните документи, со што ќе станат дефинирана цел и средства за развој на функционална писменост кај учениците.

Компетентноста за употреба на ИКТ во учењето, како експлицитна цел, треба да добие третман на кроскуруикуларна содржина којашто треба да се интегрира во сите наставни предмети. Само така ИКТ ќе стане алатка за учење којашто не ги оптоварува Наставниот план и програми со додатни, теоретски информатички содржини.

Вака поставена ИКТ воведува мултимодалност на наставата, притоа аспектирајќи повеќе форми на комуникација и користење на писменоста во различни форми, ситуации и контексти.

## Г. Подигнување на квалитетот на наставната практика

Подобрувањето на квалитетот на наставната практика за јазична писменост почива врз неколку столба: кохерентна наставна програма за писменост, квалитетна понуда на учебници и наставни средства, висококвалитетна настава за читање и пишување, поддршка за учениците коишто се соочуваат со потешкотии при читањето и пишувањето и високо квалификувани наставници.

Со оглед на тоа што првите два фактори беа претходно елаборирани, во продолжение ќе се задржиме на останатите предуслови (интервентни точки) за подигнување на квалитетот на наставата за јазична писменост во РМ.

Сметаме дека унапредувањето на наставната практика, што припаѓа во делокругот на работата на Бирото за развој на образованието, треба да претставува системско решение во коешто подеднакво ќе бидат вклучени сите релевантни фактори (центрите за истражување, факултетите, Бирото за развој на образованието, Националниот ресурсен центар и истакнати организации од невладиниот сектор).

Во конкретна смисла, тековниот развој на наставната практика значи зголемување на фреквенцијата на наставни активности од различни нивоа на функционална писменост, што подразбира претходна упатеност на наставниците за поставеноста на нивоата, индикаторите за секое ниво и квалитетен методски оперативен план. Наставната практика треба да опфати повеќе активности за лоцирање на информациите, споредување, предвидување, интеграција и интерпретација, анализа, генерализација, евалуација и синтеза, за што постојат соодветни методски постапки што треба да се актуализираат и да се конкретизираат. За тоа да стане реалност потребно е модифицирање на досегашната концепција на наставата преку квалитетни обуки, размена на искуства и советодавни консултативни средби со советниците од Бирото за развој на образованието или со други упатени лица.

Методското редирање на наставната практика се однесува на промена на концептот на обработка на информациите и промовирање на различни стратегии за пристап кон информациите, како и за анализа на различни информативни материјали. Станува збор за обликување на поттикнувачка наставна практика којашто треба да обезбеди експликација на целите поради кои учениците ја усвојуваат наставната содржина, поврзување на наученото со секојдневниот живот, утврдување на причинско-последичните врски со другите

наставни соржини и поттикнување на учениците да се грижат за сопствениот напредок во областа на јазичното изразување. Сметаме дека ваквата практика позитивно влијае врз свеста на учениците и го подобрува нивниот концепт на поимање на учењето – како функционална потреба за квалитетно живеење.

Интервенциите во наставната практика ќе се однесуваат и на развојот на писмена култура на учениците, преку поттикнување на наставни ситуации (методски модели) во кои учениците ќе добијат можност да размислуваат за читањето и пишувањето, да ги искажуваат своите искуства, мислења и ставови во врска со прочитаниот текст (книга), да дадат препорака за читање и сл.

Во делот на наставата за функционално пишување се неопходни темелни промени коишто ќе произлезат од редефинирањето на наставните програми, а ќе опфатат надополнување на содржините и методските предлози за усвојување на компонентите на писменоста и развој на писменото изразување преку концептот на етапно пишување.

Подобрувањето на наставната практика ќе биде засновано врз воспоставени стандарди за постигнувања на читање и пишување што ќе им овозможуваат на наставниците, родителите и на учениците да ја разберат стапката на напредок во писменоста и да ги идентификуваат индивидуалните предности и потреби на учениците. Тоа ќе влијае врз конкретизацијата на наставата за јазична писменост, така што шаблонизацијата ќе се замени со изнаоѓање на сè поефикасни пристапи и средства за достигнување на високи нивоа на функционална писменост.

Тоа би се постигнало со збогатување на материјалите за читање со текстови со атрактивна тематика и модерен стил на прикажување на информациите (станува збор за широк концепт на текстови од медиумите, од секојдневниот живот и сл.) во кои се препознаваат афинитетите на секој ученик. Целта е да се понудат разновидни извори што ќе поттикнат лична посветеност на учениците кон литературата, уживање во читањето и формирање на позитивен и критички однос кон литературата, и воопшто кон писмениот текст.

#### **Д. Подобрување на компетенциите на наставниците**

Наставниците се најмоќниот ресурс што го имаме. Несомнено, тие имаат најголем придонес во оформувањето на личноста на учениците, што се остварува преку педагошко насочување и водство во процесот на стекнување на

знаења, вештини и вредности за ефикасно ангажирање на учениците во животот и во општеството. Оттаму, во стратегијата за јазична писменост значајно место има обезбедувањето на квалитетно иницијално образование на одделенските наставници и усовршување на системот за перманентно одржување и надоградување на стекнатите квалификации.

Во насока на развивање на наставничкиот углед и на теоретско-методските капацитети на наставниците е потребно да се интензивираат напорите за зајакнување на системот на иницијалното образование на наставници, односно да се воспостави квалитетен почетен компетенциски статус и континуиран професионален развој.

#### *Иницијално образование на наставниците*

Сметаме дека теоретско-методската подготовка на идните наставници што го покрива подрачјето на јазичната писменост на факултетите за наставници треба да претрпи измени во следните компоненти:

- обезбедување на поголема кохерентност помеѓу теоретската и практичната фаза од студирањето
- зголемување на личните капацитети на студентите (идните наставници) во делот на апликативните знаења
  - o факултетите за наставници да овозможат квалитетна експлицитна (практична) настава во која студентите ќе разработуваат и ќе практикуваат методски модели за функционална писменост
- Подобрување на докимолошките компетенции на идните наставници.

#### *Професионален развој на наставниците*

Иницијалното образование го обезбедува методското јадро за квалитетна јазична писменост, но истовремено тоа го истакнува значењето на перманентното надоградување на базичните компетенции на наставниците во линија на развојните варијации на дефинициите на писменоста.

Во предложената стратегија за развој на јазичната писменост се предвидува воспоставување на систем на соработка помеѓу Бирото за развој на образованието, наставничките факултети и другите релевантни институции. што треба да подразбира тековна координација на активностите, како и можност професионалната доквалификација на наставниците во одредени подрачја да се врши на матичните факултети коишто што ќе бидат носители на програми

за поддршка и унапредување на наставата по јазична писменост. Во однос на понудата на програми за професионален развој од страна на национални и меѓународни даватели на услуги оваа соработка ќе значи стручна рецензија и воспоставување на строги критериуми за избор на програма (проект) што одговара на потребите на наставниците.

Воведувањето на успешни наставни практики од странски образовни системи преку програмите за професионален развој, треба да содржи процес на стручна локализација и адаптација, со цел понудените содржини да се стават во функција на подобрување на компетенциите на наставниците, односно на наставниот процес. На тој начин ќе се надминат предизвиците одредени наставни практики вештачки и комплетно несоодветно да се имплантираат во нашиот образовен систем (каков што беше примерот на реализиран проект за јазична писменост во кој беа презентирани (воведувани) методски постапки за спелување во наставата за примарно описменување на учениците во РМ, пресликан од образовен систем со етимолошки принцип на правопис).

### **Г. Систем за следење на постигањата**

Обезбедувањето на висок степен на функционална јазична писменост не е можно без воспоставен систем за обезбедување, мерење и оценување на квалитетот на наставата за јазична писменост. Тоа подразбира собирање на докази за постигањата на учениците, за начинот на којшто наставниците ја развиваат јазичната писменост кај учениците и користење на овие информации за подобрување на можностите за учење.

Следењето на јазичната писменост треба да биде усогласено со меѓународните студии на писменоста со цел да се обезбедат релевантни показатели за квалитетот на наставата за јазична писменост, со можност за навремено интервенирање во одредени подрачја.

Мошне значајна компонента на обезбедување на квалитет на системот за следење и оценување на постигањата на учениците е воспоставувањето на национални стандарди и критериуми за оценување коишто ќе ги одразуваат нивоата на функционална писменост на учениците, а од нив ќе произлезе и изработката на конкретни индикатори и инструменти. Притоа, е потребно да се постават минимални стандарди на постигања на читањето и на пишувањето за секое одделение.

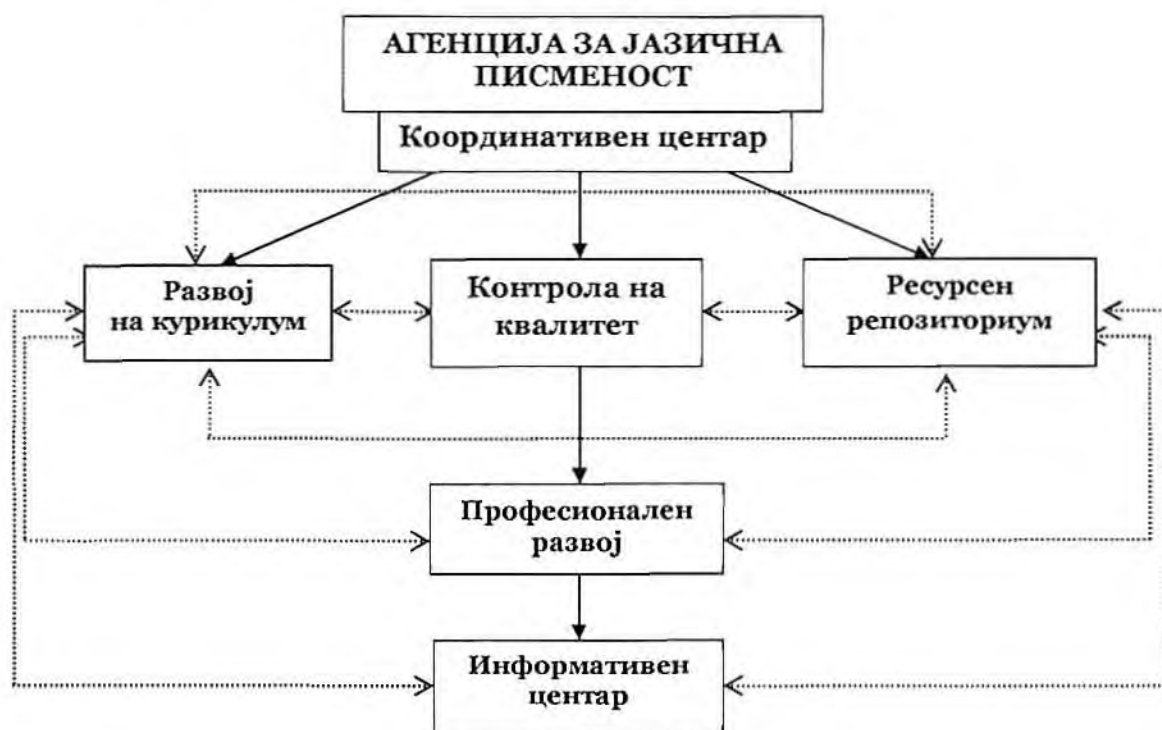
Проценката на писменоста на државно ниво подразбира спроведување на систем од мерки и постапки што ќе бидат координирани од страна на стручно тело кое, со посебни одредби, ќе ги утврди начините за оценување на постигањата на учениците во областа на јазичната писменост. Притоа, инструментите што ќе бидат користени во тестирањето треба да им бидат достапни на училиштата во текот на целата учебна година, со цел наставната практика да биде во иста линија со националните очекувања, а начинот на оценување да им биде познат на учениците. Резултатите од националните следења на писменоста ќе бидат употребени за утврдување на фокусните интервентни точки за унапредување на наставните програми и наставната практика, без секвенцијални последици врз наставниците и учениците. На тој начин, системот на контрола на писменоста ќе го оправда своето постоење – тековно подобрување на квалитетот на образовно-воспитната практика.

## *6.2. Систем за координација*

Сметаме дека спроведувањето на стратегијата за развој на функционална јазична писменост во РМ треба да биде координирана од страна на национално координативно тело за функционална јазична писменост, коешто ќе работи како структурна единица на Министерството за образование и наука. Имено, реализацијата на стратегијата подразбира оформување на посебно тело (Национална агенција за јазична писменост) во чии рамки е предвидена работата на следните оддели:

1. Курикулумски центар
  - Стратешки документи
  - Тело за акредитација и ревизија на Наставни програми
2. Ресурсен репозиториум
  - Издаваштво и учебникарство
  - Центар за лиценцирање
  - Центар за манипулативни ресурси
  - Дигитален ресурсен центар
3. Професионален развој
  - Центар за организирање на конференции, обуки, семинари, работилници и сл.
  - интернет советувалиште

- виртуелна заедница на одделенски наставници
4. Контрола на квалитет
    - Докимолошки центар
    - Мапирање на јазичната писменост на учениците на локално ниво (региони, општини и училишта) и на меѓународно ниво
  5. Информативна платформа
  6. Координативен центар.



Графички приказ бр. 18. Структура на Национална агенција за јазична писменост.

Координативниот центар на Агенцијата за јазична писменост треба да обезбеди непречена работа на структурните единици и постојана комуникација, соработка и размена на искуства во сите сегменти на планирањето, реализацијата и евалуацијата на наставниот процес. За таа цел Агенцијата ќе обезбеди постојана соработка со Факултетите за наставници, Бирото за развој на образованието, Државниот испитен центар и други институции коишто се вклучени во системот на основното образование во РМ.

Координативниот центар, како национално координативно тело, има за цел да воспостави ефикасна координација, систем за размена на податоци и



висок степен на интеграција во работата на структурните единици на Националната агенција за јазична писменост. Воспоставениот систем на интегративно работење на единиците на Агенцијата ќе овозможи остварување на националните приоритети за јазична писменост.

Институцијата надлежна за спроведување на координативните активности ќе овозможи да се визуелизира стратегијата чија цел е подигнување на ефикасноста на системот за основно образование во делот на јазичната писменост.

Сметаме дека реализацијата на предлог-стратегијата ќе даде многу одговори на прашањата за тоа кога и зошто писменоста не е функционална, и дали знаењето е збир на теории и информации или, пак, истото претставува сеопфатно сфаќање на животот и на светот? Во еден одговор сме сигурни: писменоста не е, и не смее да биде догматска, затворена дефиниција, којашто ги содржи основните знаења за читањето и пишувањето. Напротив, таа е поим за учење што постојано бара да биде преиспитуван, редефиниран и отворен за нови елементи на неговиот семантички полнеж. Сеопфатното знаење е илузија, но писменоста овозможува сеопфатна свест за прагматичноста на знаењето, мудроста и интелектот. Затоа, нејзиниот развој треба да биде непречен, и да се одвива во услови кога умот е ослободен од ограничувања. Само тогаш таа има моќ да ги пронајде сите можни одговори и да генерира субјективен систем на знаења, што добиваат значење во моментот кога се преточуваат во конкретни, логично оправдани решенија.

Врвен дострел на духот и моќта на човекот е мудроста, како способност да се мисли и да се прават правилни избори. Таа е епитет на личност што поседува висок степен на писменост, чиј интелектуален профил претставува контемплација на личната перцепција на различните димензии на писменоста, што во голема мерка, се резултат на образовен систем. Тој е изграден врз темелите на квалитетна коцепцијата и стратегија за функционална писменост, што својот дострел треба да го облагородува постојано, имајќи ја овде предвид и академската писменост.

## **ПРИЛОЗИ**

ИНДИКАТОРИ ЗА НИВОА НА КРИТИЧКО МИСЛЕЊЕ  
СПОРЕД БЛУМ-САНДЕРСОВА ТАКСОНОМИЈА

**ПОМНЕЊЕ**

**Индикатори:**

- препознава
- се сеќава
- составува листа
- именува
- наведува
- дефинира
- означува.

**СФАКАЊЕ- го поврзува старото со новото знаење**

**Индикатори:**

- интерпретира (трансформира информации од еден вид во друг)
- парафразира
- прикажува информации со графички организатори
- дава пример
- препознава дека нешто припаѓа во одредена категорија
- сумира
- генерализира – ученикот има познавања од одредена тема
- донесува директен заклучок
- споредува (утврдува сличности и разлики помеѓу два или повеќе предмети, настани, идеи и сл.)
- објаснува (причинско-последични врски)
- претпоставува
- искажува чувства
- опишува (надворешен изглед).

**Микроиндикатори:**

- преведи
- искажи
- опиши
- објасни
- сумирај
- прераскажи
- парафразирај (што сакал писателот да каже..)
- предвиди.

**ПРИМЕНА (извршување на низа операции во насока на решавање на одреден проблем)**

**Индикатори:**

- **Извршува** одредени операции во насока на решавање на одредена задача / ситуација / проблем (рутински ја спроведува процедурата / се поврзува со позната задача и означува извршување на точно дефинирани чекори)
- **Имплементира** (применува процедура за да реши непозната задача без да користи точно утврдена постапка, но го познава типот на задачата. Нема само еден утврден одговор кој се очекува доколку е испочитувана процедурата).

**Микроиндикатори:**

- примени
- демонстрирај
- драматизирај.

**АНАЛИЗА** – Врши поделба на материјалот на неговите составни елементи и го утврдува начинот на кој тие се поврзуваат за да оформат една целина (структура).

- **диференцира** (воочува / разграничува релевантни информативни блокови кои носат одредена порака)

- **структурира** – (ја воочува организираноста на текстот, односно ја утврдува меѓусебната поврзаност на елементите во целината)
- **деконструира** (припишува значење) - (ја утврдува намерата на авторот: пораката / целта на информативниот материјал)
- **селектира** (разликува факти од мислење) / разликува релевантни од нерелевантни информации)
- **заклучува и предвидува** (поврзува донесен заклучок со поткрепувачки аргументи / пронаоѓа докази за да потврди одреден заклучок / воочува посложени причинско-последични односи; утврдува неискажани претпоставки во текст (контекст / имплицитни информации)
- конструира и користи матрица, скица, табела, дијаграм.

**Микроиндикатори:**

- селектирај
- спореди
- пронајди
- подреди
- поврзи
- расчлени
- распореди во табела
- утврди ги мотивите на постапките на ликовите
- дај пример
- објасни го заклучокот, т.е. како дојде до одговорот.

**ЕВАЛУАЦИЈА – врши проценки што се засновани врз критериуми и стандарди.**

**Индикатори:**

- **формира судови, ставови и мислења** врз основа на аргументи и сопствени стандарди.
- **проверува (тестира) решение** (бара интерни неправилности): (Воочува дали заклучокот произлегува од премисите и податоците / дали презентираниот материјал содржи елементи кои се контрадикторни меѓу себе или не соодветствуваат со темата)
- **бара решение на одреден проблем.**

**Микроиндикатори:**

- оцени
- дискутирај
- пресуди
- критикувај
- оправдај
- одлучи
- образложи.

**СИНТЕЗА - креира содржина**

**Индикатори:**

- поврзува делови во една кохерентна целина
- создава нов производ преку реорганизација на дел од елементите или на сите елементи од целината)
- креира нова оригинална целина (користи информации од различни извори за да креира целина)
- креира решение за одреден проблем.

**Микроиндикатори:**

- продуцирај
- измисли
- состави
- комбинирај
- реорганизирај
- предложи план
- претпостави
- креирај. (Anderson, at. all. 2001: 67-92).

**ИНДИКАТОРИ ЗА НИВОА НА ФУНКЦИОНАЛНА ПИСМЕНОСТ  
ПИРЛС 2016 (процес на разбирање)**

**1. ВООЧУВА И ИЗВЛЕКУВА ЕКСПЛИЦИТНИ ИНФОРМАЦИИ**

**Индикатори:**

- идентификува информации кои се релевантни за точно определена цел на читањето
- пронаоѓа специфични информации / идеи
- пронаоѓа (препознава) дефиниции на зборови или фрази
- идентификува елементи од текстот (на пример, време и место)
- пронаоѓа тема, реченица или главна мисла (кога е експлицитно наведено).

**Микроиндикатори:**

- што?
- кој?
- кога?
- како?
- каде?
- пронајди (збор, податок, доказ, реченица, дел од текстот);
- прераскажи.

**2. ДОНЕСУВА ДИРЕКТНИ ЗАКЛУЧОЦИ**

**Индикатори:**

- воочува причинско-последични врски помеѓу настани
- донесува заклучок врз основа на серија аргументи
- воочува генерализации во текстот
- го опишува односот помеѓу два лика.

**Микроиндикатори:**

- дали?
- зошто? (одговорот е експлицитно наведен во текстот)
- објасни
- опиши
- пронајди доказ
- што те наведе да помислиш така?
- кое чувство е искажано во текстот?
- што заклучуваш од.../ донеси заклучок
- што е потребно за да...
- што значи?

**3. ИНТЕРПРЕТИРА И ИНТЕГРИРА ИДЕИ И ИНФОРМАЦИИ**

**Индикатори:**

- ја воочува темата и пораката на текстот
- анализира ликови врз основа на нивните постапки
- предвидува алтернативни постапки на ликовите
- споредува и соочува (контрастира) информации
- воочува главно чувство во текст преку експлицитни и имплицитни информации)
- ја толкува применливоста на текстуалните информации во секојдневниот живот.

**Микроиндикатори:**

- определи ја пораката / темата / основното чувство
- што сакал писателот да каже? / да ни порача?
- што чувствувал авторот (поетот / писателот)?
- како го разбираш текстот (стиховите, реченицата, поговорката, ....)
- што значи за тебе...?
- спореди...
- групирај
- направи план
- кои особини ги поседуваат ликовите (образложи го одговорот)

- како би постапил....?
- зошто? (одговорот е резултат на интеграција на повеќе информации од текстот)
- драматизирај
- изразно прочитај (рецитирај)
- воочи го проблемот
- напиши состав според сликите
- реорганизирај (промени го текстот)
- што научи од расказот?
- која е поуката?
- како би постапил (во слична ситуација; ако си на местото од...).

#### **4. ЕВАЛУИРА И КРИТИКУВА СОДРЖИНА И ТЕКСТУАЛНИ ЕЛЕМЕНТИ**

##### **Индикатори:**

- ја оценува комплетноста или јасноста на информациите во текстот
- ја проценува веројатноста дека опишаните настани се реални (навистина можат да се случат)
- проценува како аргументите на авторот ќе предизвикаат промена во мислењето и делувањето на луѓето
- го проценува степенот на поврзаност на насловот со темата
- го опишува ефектот на јазичните елементи (метафорично изразување, епитети и сл.)
- го утврдува гледиштето (ставот) на авторот кон темата.

##### **Микроиндикатори:**

- оцени
- дискутирај
- пресуди
- критикувај
- оправдај
- одлучи
- образложи.
- определи наслов
- објасни го насловот
- објасни зошто писателот (поетот)... (Mullis, O. Martin, 2015: 18-22)

#### **5. ФУНКЦИОНАЛНО ПИШУВАЊЕ (САМОСТОЈНИ ПИСМЕНИ СОСТАВИ)**

##### **Индикатори:**

- напиши честитка / разгледница / покана / писмо
- состави извештај
- направи постер; плакат; реклама
- продолжи го текстот (раскажување по даден почеток)
- напиши краток расказ (состав) со наслов / на тема
- раскажи - замисли дека си...
- напиши состав по дадени зборови
- состави литературна творба
- писмено опиши (лик, пејзаж, слика, место, ...)
- смисли интересен крај
- измисли шега
- напиши стих (песна).

(Маринковић, С., 2000: 127-128; Делчева Д. Ј., 2003: 320-322; Николић М., 2006: 715-739; Петковска, Бл., 2008: 116-120).

**ИНДИКАТОРИ ЗА ВЕЖБИ ЗА ГОВОРНО И ПИСМЕНО ИЗРАЗУВАЊЕ**

<p><b>1. ЛЕКСИЧКИ ВЕЖБИ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• еден предмет многу особини</li> <li>• зборови повикани од значењето на реченицата</li> <li>• именување на дејства и активности</li> <li>• зборови со приближно исто значење (синомини)</li> <li>• зборови со спротивно значење (антоними)</li> <li>• зборови со приближни форми (пароними)</li> <li>• повеќезначност на зборовите (полисемија)</li> <li>• дополнување на реченица со соодветен избор на зборови</li> <li>• навраќање (репродукциско навраќање на зборови со точно определена цел / намена: продолжи ја низата на зборови што одговараат на описот на ливадата: зеленило, небо, цветови, ветер)</li> <li>• зборообразување (со суфикси, префикси, ...)</li> <li>• атрибути и епитети, ...</li> </ul>
<p><b>2. СИНТАКСИЧКИ ВЕЖБИ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• прилози за определување на глаголско дејство</li> <li>• определување со синтагма и со зависна реченица</li> <li>• воопштено говорење</li> <li>• конкретно говорење</li> <li>• преносно значење на зборовите</li> <li>• фразеолошки изрази (идиоми)</li> <li>• дополнување и довршување на реченици</li> <li>• поставување прашања</li> <li>• дивергентни одговори (повеќе одговори на исто прашање).</li> </ul>
<p><b>3. КРЕАТИВНО НАСОЧЕНО ЧИТАЊЕ / НАБЉУДУВАЊЕ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• кому и како би зборувал тој (моливот) за својот настанок</li> <li>• набљудувај и одговори што значи: изразот на лицето, постапките, изразот на очите; начинот на одење...</li> <li>• пронајди зборови, реченици од кои дознаваш за неговиот надворешен изглед / особини</li> <li>• со кои зборови / реченици е претставена природата во текстот / песната?</li> </ul>
<p><b>4. МОДИФИКАЦИЈА НА ТЕКСТ</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• измисли нов крај</li> <li>• промени го делот...</li> <li>• прошири го / скрати го текстот</li> </ul>
<p><b>5. РАСКАЖУВАЊЕ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• по фантазија</li> <li>• по серија слики</li> <li>• по дадени зборови</li> <li>• по даден почеток</li> <li>• од различно стојалиште.</li> </ul>
<p><b>6. ОПИШУВАЊЕ:</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• предмет</li> <li>• суштество</li> <li>• лик</li> <li>• активност (возење велосипед)</li> <li>• движење (дете во движење, птица во лет, риба во вода (забележи ги движењата на рацете, нозете, крилјата...))</li> <li>• појава (ветер, дожд, бура...)</li> <li>• ентериер</li> <li>• екстериер, и др.</li> </ul>

### **7. СМИСЛУВАЊЕ НАСЛОВИ**

- за песна
- за текст
- за настан...

### **8. ДИЈАЛОГ (СМИСЛИ КРАТОК ДИЈАЛОГ)**

- на училиште
- на улица
- на лекар
- по телефон
- во автобус
- на пазар
- во театар
- на кино....

### **9. УВИД И ВРЕДНУВАЊЕ НА СТИЛИСТИЧКАТА ФУНКЦИЈА НА КОЛИЧИНСКИТЕ ОДНОСИ МЕЃУ ИСКАЖАНАТА СОДРЖИНА И УПОТРЕБЕНИТЕ ЈАЗИЧНИ ЗНАЦИ:**

- мала содржина во мал текст
- голема содржина во голем текст
- мала содржина во голем текст
- голема содржина во мал текст.

Маринковиќ, С.: 2000: 120-123; 798-825; Петковска Бл., Штерјоска М. Ан.: 2015: 15-46).





**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ**



**Институт за педагогија**

**НАУЧНА СТУДИЈА: Функционалната писменост како концепција и стратегија на основното образование во Република Македонија**

**ЧЕК - ЛИСТА  
(Наставни програми - Македонски јазик (III, IV, V одделение))**

**ЧЕК - ЛИСТА  
(Наставни програми - Македонски јазик)**

	<b>Тврдење</b>	<b>ДА</b>	<b>ДЕЛУМНО</b>	<b>НЕ</b>
1.	Наставната програма дефинира функционални цели на развојниот период и конкретни цели на соодветното одделенско ниво.			
2.	Во Наставната програма постои функционално единство помеѓу целите, содржините и методичките предлози за реализацијата на наставата за ФЈП.			
3.	Наставната програма предвидува интерпретација на различни видови текстови			
4.	Наставната програма подеднакво ги третира двата аспекти на функционалната јазична писменост (функционално читање и функционално пишување).			
5.	Наставната програма промовира активни пристапи за развој на функционалната јазична писменост.			
6.	Наставната програма предвидува користење на ИКТ во функција на развој на ФЈП.			
7.	Наставната програма предвидува пристапи и инструменти за оценување на постигањата на учениците од аспект на функционалноста на стекнатите знаења.			
8.	Наставната програма нуди стандарди за ФЈП			
9.	Наставната програма нуди индикатори на постигања за ФЈП			



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ



Институт за педагогија

ДП

**НАУЧНА СТУДИЈА: Функционалната писменост како концепција и стратегија на основното образование во Р. Македонија**

**ПРОТОКОЛ ЗА АНАЛИЗА НА ДНЕВНИ ПОДГОТОВКИ**

<b>Истражувач:</b>	<i>Анита Штерјоска-Митреска</i>
<b>Основно училиште:</b>	
<b>Одделение:</b>	
<b>Наставен предмет:</b>	<i>Македонски јазик</i>
<b>Наставни цели:</b>	
<b>Наставни содржини:</b>	
<b>Наставни средства:</b>	
<b>Наставно подрачје:</b>	

**Опис**

<b>Наставни активности:</b>	
а. Директно заклучување	
б. Воочување и извлекување на експлицитно дадени информации	
в. Интерпретација и интеграција на идеи и информации	
г. Анализа и евалуација на содржината, јазикот и текстуалните елементи	
д. Усвојување на компонентите на писменоста (содржина, јазик, стил и правопис, правилни реченици и врзан текст	
ѓ. Активности за пишување (фазите на пишување: претпишување, пишување верзии, прегледување, уредување и објавување на писмениот состав	



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ



Институт за педагогија

НАУЧНА СТУДИЈА: Функционалната писменост како концепција и  
стратегија на основното образование во Р. Македонија

у

### ЧЕК - ЛИСТА

*за анализа на содржините и на дидактичката апаратура  
на учебниците и / или елементи од дидактичкиот пакет за предметот  
Македонски јазик во првите два циклуса од основното образование во однос на  
интензитетот на присуство на содржини и на дидактичка апаратура  
за функционална писменост*

Во чек - листата ќе се бележи фреквенцијата на содржините и на дидактичката апаратура од учебникот / учебното помагало, така што дидактичката апаратура ќе се разгледува во однос на Блумовите таксономски нивоа, а понудените текстови (содржини) од аспект на начинот на прикажување на информациите.

Бележењето ќе се врши на следниот начин:

#### Дидактичка апаратура:

Се предвидува учениците да:

1. Донесуваат директни заклучоци (помнење)
2. Воочуваат и извлекуваат експлицитно прикажани информации (сфаќање)
3. Интерпретираат и интегрираат (применуваат) информации (примена)
4. Истражуваат, вреднуваат и креираат содржина (анализа, евалуација, синтеза (креација)).

Присуство на вежби за говорно и писмено изразување:

- Јазични и правописни вежби
- Стилистички вежби
- Писмени состави.

#### Понуда на текстови

1. Лирски текстови
2. Епски текстови
3. Текстови со информативен карактер
4. Прикажување на информациите преку графикони, табели, шеми, умни мапи и сл.
5. Форми за деловни состави (честитка, покана, писмо, процедури и сл.).

Наслов на учебникот \_\_\_\_\_

Одделение \_\_\_\_\_

Година на издавање \_\_\_\_\_

Автор (-и)

Дидактичка апаратура			
Активност на учениците	фрекв.	опис	коментар
Донесуваат директни заклучоци (помнење).			
Воочуваат и извлекуваат експлицитно прикажани информации.			
Интерпретираат и интегрираат (применуваат) информации (примена).			
Истражуваат, вреднуваат и креираат содржина (анализа, евалуација, синтеза).			
<b>Вежби за говорно и писмено изразување</b>			
тип на вежба	фрекв.	опис	коментар
Јазични и правописни вежби			
Стилистички вежби			
Писмени состави.			
<b>Видови текстови</b>			
Категоризација	фрекв.	автор / опис	коментар
Лирски			
Епски			
Текстови со информативен карактер			
Графички (вклучуваат графикони, табели, шеми, умни мапи и сл.			
Форми за деловни состави (честитка, покана, писмо, процедур и и сл.).			



**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“**  
**ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ**  
**Институт за педагогија**



**НАУЧНА СТУДИЈА: Функционалната писменост како концепција и  
 стратегија на основното образование во Р. Македонија**  
**ЧЕК - ЛИСТА**  
**ЗА АНАЛИЗА НА СНИМЕНИ ЧАСОВИ**  
 по предметот Македонски јазик во III, IV и V одделение

ИСТРАЖУВАЧ: \_\_\_\_\_

ОУ: \_\_\_\_\_

ДАТУМ: \_\_\_\_\_

ОДД.: \_\_\_\_\_

Истражувач:		
Наставни цели:		
Наставни содржини:		
Наставни средства:		
Наставно подрачје:		
<b>Наставни активности:</b>	<b>Присутност (да / не)</b>	<b>Коментар (опис на активноста)</b>
а. Директно заклучување		
б. Воочување и извлекување на информации		
в. Интерпретација и интеграција на идеи и информации		
г. Анализа и евалуација на содржината, јазикот и текстуалните елементи		
д. Усвојување на компонентите на писменоста (содржина, јазик, стил и правопис - правилни реченици и врзан текст)		
ѓ. Активности за пишување (фазите на пишување: претпишување, пишување верзии, прегледување, уредување и објавување на писмениот состав)		



**УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“  
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ  
Институт за педагогија**



АН

## АНКЕТЕН ЛИСТ

**За наставници кои реализираат настава во првиот и во вториот образовен  
циклас на основното училиште**

Почитувани наставници,

Анкетата што е пред вас е составен дел од изработката на докторски труд на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје, под наслов:

**„Функционалната писменост како концепција и стратегија на  
основното образование во Република Македонија“.**

Вашето стручно искуство како одделенски наставник и Вашето мислење што ќе го осознаеме преку одговорите што ќе ги дадете на прашањата во овој прашалник, ќе претставуваат драгоцен придонес за нас, во настојувањето наведената тема да биде исцрпно и аргументирано разгледувана.

Првиот дел од анкетниот лист (I) содржи прашања за вашите општи податоци;

Во вториот дел (II) се опфатени прашања од неколку области:

- А. Компетенции**
- Б. Иницијално образование**
- В. Индикатори за функционална јазична писменост**
- Г. Практика**
- Д. Оценување**
- Ѓ. Стручна литература**
- Е. Професионален развој**
- Ж. ИКТ.**

Ве молиме внимателно да ги прочитате поставените прашања и да го дадете својот искрен одговор на секое од нив!

Анкетирањето е анонимно, а добиените лични податоци ќе бидат третирано со апсолутна доверливост и ќе се користат исклучиво за научни цели.

**Упатство**

- Погolem број од прашањата содржат неколку понудени одговори. Вие треба да изберете еден од нив, така што ќе го означите квадратчето за одговорот што сметате дека го изразува Вашето мислење, или, пак, да ја заокружите буквата пред вашиот одговор;
- Некои прашања не содржат понудени одговори, туку Вие, во форма на коментар, самите треба да го напишете одговорот;
- За сите останати прашања во анкетниот лист се понудени инструкции за начинот на кој треба да го дадете вашиот одговор.

**Ви благодариме на соработката!**

**(I)**  
**ОПШТИ ПОДАТОЦИ**

**1. Пол**

Машки

Женски

**2. Возраст**

21 - 29

30 - 39

40 - 49

50 - 59

над 60

**3. Образование**

**А.**

вишо

високо

магистратура

докторат

**Б.**

Институт за Педагогија

Педагошки факултет – Скопје

Педагошки факултет – Битола

Факултет за образовни науки – Штип

Друго \_\_\_\_\_

**4. Работно искуство**

до 10 години

11 – 20 години

21 – 30 години

над 30 години

**5. Локација на училиштето во кое сте вработени**

град

село

**(II)**  
**A. Компетенции**

1. Ве молиме да укажете на степенот на вашата (не) согласност во врска со наведените констатации така што ќе ја процените точноста на тврдењето (на десната страна).

За таа цел ќе ја користиме следната скала:

<b>ТОЧНО / СТЕПЕН НА СОГЛАСНОСТ</b>
1. неточно (воопшто не се согласувам)
2. делумно е неточно (делумно се согласувам)
3. потполно точно (во целост се согласувам)

Означете по едно квадратче од десната страна во секој ред.

<b>Констатација</b>	Во целост се согласувам	Делумно се согласувам	Воопшто не се согласувам
Наставниците ги имаат сите потребни компетенции за реализација на настава за јазична писменост.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Наставниците имаат потреба од дидактичко-методски обуки од областа на јазичната писменост.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Наставниците ќе ги подобрат своите компетенции за функционално јазично описменување на учениците доколку се зголеми бројот на прирачници за наставници со примери на наставни активности.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Во Р. Македонија има доволно дидактички помагала за јазично описменување на учениците	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Ве молиме да ги искажете вашите сугестии и предлози со кои би придонеле во подобрувањето на компетенциите на наставниците за реализација на настава за јазична писменост?

---



---



---



---



**Б. Иницијално образование  
(Теоретска подготовка)**

**1. Ве молиме да укажете на степенот на вашата (не) согласност во врска со наведените констатации, како и да ја искажете важноста на тврдењето (на десната страна), како и важноста (значајноста) на дадениот исказ (на левата страна).**

За таа цел ќе ја користиме следната скала:

<b>ЗНАЧАЈНО</b>	<b>ТОЧНО / СТЕПЕН НА СОГЛАСНОСТ</b>
1. непотребно	1. неточно (воопшто не се согласувам)
2. потребно е	2. делумно е неточно (делумно се согласувам)
3. многу е потребно	3. потполно точно (во целост се согласувам)

Означете по едно квадратче од левата и од десната страна во секој ред.

	Е непотребно	Потребно е	Многу е потребно	Констатација	Во целост се согласувам	Делумно се согласувам	Воопшто не се согласувам
1.1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Во текот на студиите <b>се запознав</b> со дидактичката и општествената функција на јазикот.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Во текот на студиите <b>се запознав со</b> различни методски модели на настава поа јазична писменост.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<b>Креирањето</b> на дидактички материјали за развој на функционалната јазична писменост беше составен елемент од методско-дидактичката подготовка на Факултетот.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Студирањето <b>ме оспособи за дефинирање</b> на функционални цели и исходи од учењето мајчин јазик во првите два циклуса на основното образование.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Во текот на студирањето <b>теоретски</b> се подготвив за следење и оценување на знаењата на учениците од областа на функционалната јазична писменост.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Во текот на студирањето <b>изработував</b> инструменти за следење и оценување на знаењата на учениците од областа на функционалната јазична писменост.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## Б. Иницијално образование (Практична подготовка)

1. Ве молиме да укажете на степенот за кој верувате дека практичната настава од завршеното иницијално образование ги опфати наведените елементи, како и да ја процените важноста (значајноста) на дадениот исказ.

Означете по едно квадратче од левата и десната страна во секој ред.

				Зачестеност / бр. на часови во семестар				
	Незначајно	Значајно	Многу значајно	<i>Колку често во текот на студирањето:</i>				
				Никогап (0-1)	Ретко (2-3)	Понекогаш (3-5)	Често (5-10)	Многу често (> 10)
1.1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Ве молиме да укажете на степенот за кој верувате дека практичната настава од завршеното иницијално образование ви овозможи да реализирате одреден тип на наставни активности, како и да ја процените важноста (значајноста) на дадениот исказ.

Означете по едно квадратче од левата и од десната страна во секој ред.

				Зачестеност / број на часови во семестар				
	Незначајно	Значајно	Многу значајно	<i>До кој степен практичната настава во текот на студирањето ви овозможи да реализирате наставни активности во кои учениците:</i>				
				Никогап (0-1)	Ретко (2-3)	Понекогаш (3-5)	Често (5-10)	Многу често (> 10)
2.1.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

## В. Практика

- 1. Ве молиме да означите колку често, во наставата по Македонски јазик, предмет на интерпретација, од аспект на читање и/или пишување се наведените видови текстови.**

Означете по едно квадратче од десната страна во секој ред.

<i>Колку често, во наставата по Македонски јазик, предмет на интерпретација, од аспект на читање и/или пишување, се наведените видови текстови.</i>		Никога	Многу ретко	Повремено	Често	Многу често
1.1.	Честитка	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.2.	Писмо	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.3.	Потсетник, скица, план	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.4.	Инструкциски текст (процедури)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.5.	Извештај	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.6.	Текст со информативен карактер	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.7.	Научно-популарен текст	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.8.	Новинарски напис	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.9.	Краток расказ или извадок од поголеми книжевни дела	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
1.10.	Графички документ (табели, шеми, дијаграми)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 2. Ве молиме да означите колку често во наставата, по предметот Македонски јазик, при подготовката за писмено / усно изразување ги реализирате активностите што се наведени во табелата.**

Означете по едно квадратче од десната страна во секој ред.

<i>Колку често во наставата по предметот Македонски јазик, при подготовката за писмено/усно изразување, ги реализирате наведените активности:</i>		Никога	Многу ретко	Повремено	Често	Многу често
2.1.	Насочено набљудување (забележување на детали)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.	Избор на значајни поединости	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.	Избор и комбинирање на зборови	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.	План на писмен состав	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5.	Принципи на komponирање на текст	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6.	Зајакнување и ублажување на исказ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.	Стегање и проширување на текст	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8.	Конкретизација на исказ (слики)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9.	Симболична употреба на зборовите	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10.	Јазични вежби (лексички, фразеолошки, синтаксички)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11.	Правописни вежби (дополнување на текст, преобликување на текст, коректорски вежби)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- 3. Подготовката за писмена работа најчесто ја вршите:**

- а. еден час пред реализацијата на писмената работа;
- б. една недела пред реализацијата на писмената работа;
- в. подолг временски период.

4. Ве молиме да ги наведете содржините и активностите што ги обработувате кога ги подготвувате учениците за писмена работа / писмена вежба:

Содржини \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Активности \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

#### Г. Оценување

1. Колку писмени работи реализиравте во текот на оваа учебна година?

\_\_\_\_\_

2. Поврзете ги компонентите што ги оценувате во писмените работи на учениците со нивната пропишана процентуална застапеност.

Во квадратчето на десната страна од табелата пред процентот напишете ја буквата од соодветната компонента (а, б, в, г).

Компоненти	% застапеност
а. Содржина и план (композиција)	<input type="checkbox"/> 10%
б. Естетски вредности	<input type="checkbox"/> 50%
в. Граматичка точност	<input type="checkbox"/> 20%
г. Стил	<input type="checkbox"/> 20%

3. Искажете го вашето мислење за тоа, на што се должат ниските постигања на учениците од Р. Македонија на меѓународните тестирања за јазична писменост?

\_\_\_\_\_

## Д. ИКТ

**1. Со заокружување на соодветаната буква (-и), означете ги наставните ситуации во кои учениците активно користат ИКТ?**

- а. При писмено изразување (пишување на текстови, песни, извештаи и сл.)
- б. За корекција, дополнување и подобрување на текст
- в. За да комуницираат со други луѓе (соученици, другарчиња, наставници сл.)
- г. Да пронаоѓаат и да анализираат информации до текст
- д. Да читаат и да креираат табели (претвораат информации од еден вид во друг)
- ѓ. Користат графикони, мапи и др. графички организатори
- е. Да презентираат информации пред одделението или пред поширока публика.

**2. Колку често во текот на вашата наставна практика ги користите наведените ИКТ алатки и наставни активности во функција на јазично описменување на учениците?**

Означете по едно квадратче од десната страна во секој ред.

		Никога	Многу ретко	Повремено	Често	Многу често
4.1.	Образовни игри	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.	Дигитални енциклопедии	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	Дигитален толковен речник на македонскиот јазик	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4.	Текст процесори	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5.	Презентации	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6.	Креирање и користење на табели и графички организатори	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7.	Електронска пошта	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.8.	Пишување на статија (текст) и негово дополнување со слики, звук, видео	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.9.	Електронско тестирање на знаењата на учениците	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Идентификација на индикатори за функционална јазична писменост

- 1. Означете ги нивоата за читање со разбирање од 1 до 5, така што 1 е најниско ниво, а 5 е највисоко ниво на читање со разбирање, кога ученикот од III, IV или V одделение реализира некоја од активностите што се наведени во табелата.**

Активност на ученикот	НИВО
Воочува и извлекува експлицитно дадени информации од прочитан текст.	
Донесува директни заклучоци засновани на прочитан текст.	
Ја вреднува содржината, стилот и текстуалните елементи од прочитан текст.	
Интерпретира и интегрира информации.	

## РЕФЕРЕНЦИ:

1. Адамческа, С. (1997). *Почетно читање и пишување (методски прирачник)*, Скопје: Просветно дело
2. Адамческа, С. (1996). *Активна настава*. Скопје: Легис
3. Адамческа, С. (1994). *Методски прирачник за ученичката лектура (I-IV одделение)*. Скопје: Легис
4. Alibabić, Š. (1994), *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*. Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju, Filozofski fakultet
5. Ангелоска-Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*. Битола: Киро Дандаро
6. Андонова, М.Т., Спасовска, Б.К., Угриновска, Е., Јорданова, Д., & Ламева, Б. (2007). *Постигања на учениците по Македонски јазик и по Математика, (Национално оценување на постигањата на учениците во предметната настава 2006 година)*, Скопје: Биро за развој на образованието на Република Македонија
7. Andrew W. Ellis, (2016). *Reading, writing and dyslexia – A cognitive analysis*, NY: Routledge
8. Andrilović, V. (2001). *Samostalno učenje*. Zagreb: Naklada Slap
9. Aggarwal, J. C. (2009). *Essentials Of Educational Technology, 2E*, Vikas Publishing House Pvt Ltd
10. Armstrong, T. (2004). *Pametniji si nego što misliš*. Beograd: Kreativni centar
11. Anstey, M., Bull. G. (2006). *Teaching and Learning Multiliteracies: Changing Times, Changing Literacies*, International Reading Association
12. Арнаудова В., Нацева Б., Радевска Ј., Дамчевска-Илиевска В. (2000). *Приоди кон визуелно размислување (прирачник за наставници)*, Скопје: Биро за развој на образованието
13. Arnheim, R. (1985). *Vizuelno mišljenje - jedinstvo slike i pojma*. Beograd: Univerzitet umetnosti
14. Ачовски, Д., (1998). *Методика на наставата по Математика I –IV одделение*, Скопје: Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“
15. Bagrow L., (2010). *History of cartography*, London: Transaction Publishers
16. Baker, W., F. (2012). *Media Literacy in the K–12 Classroom*, USA: International Society for Technology in Education
17. Bakovljević, M. (1992). *Didaktika*. Beograd: Naučna knjiga
18. Badke, W., (2010). Foundations of Information Literacy: Learning From Paul Zurkowski, *Online*, Vol. 34, No. 1. (Jan 2010), pp. 48-50 (<http://www.connection.ebscohost.com/c/articles/48218629/foundations-information-literacy-learning-from-paul-zurkowski>  
[https://www.researchgate.net/publication/293703989\\_Foundations\\_of\\_information\\_literacy\\_Learning\\_from\\_paul\\_zurkowski](https://www.researchgate.net/publication/293703989_Foundations_of_information_literacy_Learning_from_paul_zurkowski), пристапено на: 10. 9. 2017)

19. Bašić, Sl. (2007). *Obrazovni standardi - didaktički pristup metodologiji izrade kurikuluma* vo: Kurikulum – teorije, metodologija, sadržaj, struktura, Zagreb: Školska Knjiga
20. Barton, D. (2006). *Literacy: An Introduction to the Ecology of Written Language*, 2nd ed. Wiley Black well
21. Baylon, K., Mignot, K. (2013). *La communication*, Nathan – Université, 3<sup>e</sup> éd.
22. Bawden, D. (2001). Information and digital literacies: a review of concepts. *Journal of Documentation*. 57 (2), 218-259
23. Bežen, A. ed. (1986). *Metodika u sustavu znanosti i obrazovanja (zbornik radova)*. Zagreb: Školske novine
24. Bežen, A. (1999.), Metodički model udžbenika književnosti za razrednu nastavu, u: Zbornik Učiteljske akademije u Zagrebu, vol. 1(01): 31-40.
25. Bežen, A. (2008). *Metodika znanost o poučavanju nastavnog predmeta*, Zagreb: Profil
26. Behrman, E. H., (2006). *Teaching about language, power, and text: A review of classroom practices that support critical literacy*, *Journal of Adolescent & Adult Literacy* (pp. 490–498) doi:10.1598/JAAL.49.6.4
27. Benson Morton (1990). *Englesko-srpskohrvatski rečnik*, Beograd : Prosveta
28. Bešter, M. (2003). *Funkcionalna (ne)pismenost v Sloveniji*. Ljubljana: Filozofski fakultet Ljubljana
29. Blake, C. (2015). *Math Literacy Defined: Why It Matters* in: Professional resources, Concordia University Nebraska (<http://online.cune.edu/defining-math-literacy/>)
30. Blake, C. (2015). *Information Literacy: Important Skill for 21st-Century Students*, Concordia University Nebraska (<https://online.cune.edu/defining-information-literacy>)
31. Bleed, R. (2005). Visual Literacy in Higher Education. EDUCAUSE Learning Initiative Explorations. 1.
32. Bloom, B. (1981). *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd: Republički zavod za unapređivanje vaspitanja i obrazovanja
33. Bogdanović, S., Matijević, M. (1990). Nepismenost i ponovna nepismenost odraslih. *Andragoški glasnik* 36, (311 – 328)
34. Bognar, L., Matijević M. (1993). *Didaktika*, Zagreb: Školska knjiga
35. Bratanić, M. (1997). *Susreti u nastavi – mikropedagoški pristup*. Zagreb: Školska knjiga
36. Brenner, H., Perez, Am., Pompa, A. L., Smith, Tr. (2006). *A guide to Family Literacy Nights: Building Early Literacy Skills with Family Involvement*, San Marcos Texas: Early Reading First Community Action, Inc.
37. Brinovec, S. (2004). *Kako poučevati geografiju: didaktika pouka*, Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

38. Bristor, V.J.; Drake S.V. (1994). *Linking the Language Arts and Content Areas through Visual Technology*. In: T.H.E. Journal (*Technological Horizons In Education*), v22 n2 p. 74-77
39. Buzan, T., Buzan B. (1999). *Мапе ума – Put ka brilijantnom razmišljanju*, Beograd: FINESA
40. Vágvölgyi, R., Coldea, A., Dresler, T., Schrader, J., & Nuerk, H.-C. (2016). A Review about Functional Illiteracy: Definition, Cognitive, Linguistic, and Numerical Aspects. *Frontiers in Psychology*, 7, 1617. (<http://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01617> пристапено на 3. XI 2017 г.)
41. Van Velzen, J. (2016). *Metacognitive Learning - Advancing Learning by Developing General Knowledge of the Learning Process*, Springer International Publishing Switzerland 2016 (e-book: <http://www.springer.com/gp/book/9783319244310>)
42. Vasik, B. H. (2004). *Handbook of family literacy*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
43. Vasić, S. (1992). Psiholingvistika i problemi pisanja i pisanog jezika, *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja* br. 24, str. 138-152 Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
44. Vasiljević, Z. (2006). *Metodika muzičke pismenosti*, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Radičeva, D. (2000). *Metodika komplementarne nastave solfeđa I teorija muzike*, Cetinje: Muzička akademija
45. Веинрајт, Г., Р. (2010). *Говор на телото*, Скопје: Силсонс
46. Velikonja, M. Ur. (2000). *Pismenost, participacija i družba znanja*, Ljubljana: Andragoški institut Republike Slovenije
47. Видек В. Вл.; Велковски З., (2013). *Наставничката професија во XXI век*, Белград: Центар за образовни политики
48. Вилотијевић, М. (1999). *Дидактика I, II, III*, Београд: Научна књига
49. Вилотијевић, М., (2005). *Променама до квалитетне школе*. Београд: Заједница учитељских факултета
50. Voker, K., Šmit E. (2004). *Pametni zadaci*. Beograd: Kreativni centar
51. Gee, J. P. (1990). *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses, Critical Perspectives on Literacy and Education*. London 1990
52. Gee, J. P., (2005). *An Introduction to Discourse Analysis – Theory and Method – 2<sup>nd</sup> Ed.* London: Routledge
53. Георгиев, Л. (1997). *За обучението по български език в началното училище*. Софија: ТИЛИА
54. Giere, U. (1987). *Functional illiteracy in industrialized countries: an analytical bibliography*. Hamburg: UNESCO Institute for Education
55. Grassian Ester S., Kaplowitz R. J. (2009). *Information literacy instruction: theory and practice – 2<sup>nd</sup> ed.*, London: Neal-Schuman Publishers, Inc.
56. Гламочак, С., Рикало В. и др. (2011). *Језичке школице 2*, Београд: Креативни центар



57. Gradištar, A. (2000). Problemi pri pojmovanju in definiranju pismenosti, *Pismenost, Participacija in družba znanja*, 4., Ljubljana
58. Grujić, Br. (1966) *Rečnik englesko-srpskohrvatski / srpskohrvatsko – engleski*, Beograd: Prosveta
59. Груевски, Т. (2011). *Комуникологија*, Скопје: Студиорум
60. Grčar, A. (2004), *Vpliv programa informacijskega opismenjevanja na izboljšanje informacijske pismenosti*. Ljubljana: Univerza v Ljubljani, Filozofski fakultet, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo
61. Grover J. W., Lonigan C. J. (1998). *Child Development and Emergent Literacy* in: *Child Development*, June 1998, Volume 69, Number 3, Pages 848-872
62. Guengerich S., Hope M. (1999). *The Math of Food (Integrating Math in the Real World Series)*, Portland: Walch Education
63. Graves. D. H. 1989. "Writing: Teachers and Children at Work." In *Emerging Literacy: Young Children Learn to Read and Write*. Edited by D. S. Strickland and L. M. Morrow. Newark, Del.: International Reading Association.
64. Giorgis, C., Johnson, N.J, Bonomo, A., Colbert. C., et al. (1999). *Visual literacy*, *Reading Teacher*, vol. 53 № 2, (146-153)
65. G. E. Mills J (2012). *Musical Literacy* in: *The Child as Musician: A handbook of musical development* G. McPherson ed., University of Illinois at Urbana-Champaign, USA
66. G. McPherson ed. (2012). *The Child as Musician: A handbook of musical development.*, University of Illinois at Urbana-Champaign, USA.
67. Gray, D. (2016). Visual thinking: What is visual thinking?  
<http://xplaner.com/visual-thinking-school>
68. Grbović A. (2016). *Vizuelna percepcija i vizuo -perceptivne veštine* во: *Metodski pristupi čitanju i pisanju kod slabovidosti (во печат)*, Univerzitet u Beogradu, Fakultet za specijalnu edukaciju i rehabilitaciju
69. Gvozdencovic, V. (2011). *Vizuelna paznja*, Beograd: Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu
70. D`Amico J., Drummond K. E. (1997). *The Math Chef: Over 60 math activities and recipes for kids*, New York: John Wiley & Sons, Inc.
71. Делчева-Диздаревик, Ј. (2003). *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно дело
72. Detheridge T., Detheridge M., (2013). *Literacy Through Symbols – Improving access for children and adults* (Second edition), Routledge
73. Димовски И., Малчески Р., Малческа Ц. (2010). *Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Скопје: Универзитет ФОН
74. Dijanošić Br. (2012). *Funkcionalna pismenost polaznika osnovnog obrazovanja odraslih od trećeg do šestog obrazovnog razdoblja* во: *Andragoški glasnik* Vol. 16, br. 1, 2012, стр. 21-31

75. Dooley T. at all (2014). *Mathematics in Early Childhood and Primary Education (3-8 years) - Teaching and Learning*, Dublin: NCCA
76. Donald A. Henriques ed (2014) *College Music Symposium Volume 1* - California State University Fresno
77. Dyer, R. V. *Successful Strategies in Family Literacy* e-book:  
[https://www1.maine.gov/education/meflit/Successful%20Strategies%20\(ful%20version\).pdf](https://www1.maine.gov/education/meflit/Successful%20Strategies%20(ful%20version).pdf)
78. Doyle, M. A., (2013). *Marie M. Clay's Theoretical Perspective: A Literacy Processing Theory* in: *Theoretical Models and Processes of Reading* (6<sup>th</sup> ed.), Donna E. Alvermann,; Norman J., Unrau., Robert B. Ruddel: International Reading Association
79. Dulović, Lj. (1991). *Osnovi informaciologije i informacione tehnologije*. Univerzitet u Beogradu, Institut za nuklearne nauke, Beograd: Vinča
80. Ђорђевић, Ј. (1997). *Настава и учење у савременој школи*. Београд: Савремена педагошка мисао
81. Eisenberg, M., Berkowitz, R. (1990). *Information Problem Solving, The big Six Skills Approach to Library and Information Skills Instruction*, Norwood
82. Eisenberg, M., at all. (1999). *Teaching Information & Technology Skills : The Big6 in Elementary Schools*, Linworth Publishing
83. Eisenberg M., Berkowitz E. R. (2003). *The Definitive Big 6 Workshop Handbook (Big6 Skills)*, Linworth Publishing
84. Ellis, N. C. (1995). The Psychology of Foreign Language Vocabulary Acquisition: Implications for CALL. *Computer Assisted Language Learning*, 8 (2&3), 103-128.
85. Zamel, V., Spack, R. ed. (2012). *Negotiating Academic Literacies: Teaching and Learning Across Languages and Cultures*, Routledge
86. Здравкова, Ст (1996). *Методика на обучението по български език в началното училище*. Пловдив: Хермес
87. Здравкова, Ст., Чимева, Н., Георгиев, Л., Борисова, Т., & Митова, Бл. (1998). *Методика основни въпроси на обучението по български език и литература в началното училище*. Благоевград: Университетско издателство „Неофит Рилски“
88. Zygouris-Coe, V. (2001). *Family Literacy, Florida Literacy and Reading Excellence (FLaRE) Center University of Central Florida College of Education*
89. Ислам А. Лешкова-Зеленковска С., (2011). The need of integration new e-methods in the learning of the subject Musical education in the Republic of Macedonia in: *Book of proceedings: VI International Balkan Congress for Education and Science: THE MODERN SOCIETY AND EDUCATION*, Ss. Cyril and Methodius University Faculty of Pedagogy “St. Kliment Ohridski” – Skopje (1359- 1363)
90. Jevtović, M. (2004). *Ka boljem učenju čitanja*. Beograd: Zadužbina Andrejević

91. Johnson, A. (2008). Spatial literacy. In K. K. Kemp (Ed.), *Encyclopedia of geographic information science* (pp. 423-423). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
92. J. B. Harley; Woodward, D. ed. (1987). *The History of Cartography, Volume 1*, e-book: [http://www.press.uchicago.edu/books/HOC/HOC\\_V1/Volume1.html](http://www.press.uchicago.edu/books/HOC/HOC_V1/Volume1.html)
93. Jorgensen E., R. (2014). School Music Performance Programs and the Development of "Functional Musical Literacy": A Theoretical Model in: *College Music Symposium Volume 1* - Donald A. Henriques ed. California State University Fresno
94. Judith A. Schickedanz & Molly F. Collins, (2013). *So much more than the ABCs: the early phases of reading and writing*, 145 -146
95. Kalman J. (2008). Beyond definition: central concepts for understanding literacy. *International Review of Education*, DOI 10.1007/s11159-008-9104-1, Springer Netherlands
96. Kanuka, H., & Anderson, T. (1999). *Using constructivism in technology-mediated learning: constructing order out of chaos in the literature. Radical Pedagogy*. Преземено од: [http://auspace.athabasca.ca/bitstream/2140/728/1/Using%20Constructivism%20in%20Technology-Mediated%20Learning\\_%20by%20Constructing%20Order.pdf](http://auspace.athabasca.ca/bitstream/2140/728/1/Using%20Constructivism%20in%20Technology-Mediated%20Learning_%20by%20Constructing%20Order.pdf)
97. Katnić-Bakaršić, M., (1990). *Lingvistička stilistika*. Budapest: Open Society Institute, Center for Publishing Development
98. Клер Н., Холдгрив Р., и др. (2009), *Прирачник за читање со разбирање во почетните одделенија*, УНИЦЕФ Македонија
99. Кожух, Б., Ангелоска-Лалевска, Н. (2008) Статистичка анализа на податоци, Филозофск факултет, Скопје
100. Клер Н., Холдгрив Р., и др. (2009), *Подучување за пишување во одделенска настава*, УНИЦЕФ Македонија
101. Klerkx, J., Verbert, K., Duval, E. (2014). *Enhancing Learning with Visualization Techniques*, in: Spector J. M.; Merrill M. D.; Elen J.; Bishop M.J. (edit.). (2014). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology* (pp 791-807). Katholieke Universiteit Leuven, Belgium
102. Ковачевић Ј., Серединац М. (2007). *Допринос реформи наставе – мапе ума*, Зборник Матице српске за друштвене науке, 122, 191-201.
103. Korunić P. (2003). *Nacija i nacionalni identitet*, во: *Zgodovinski časopis* 57, Ljubljana (стр. 163-208)
104. Klugman, J. (2011). *Sustainability and Equity: A Better Future for All*. UNDP Human Development Report 2011
105. Knaflič, L. (2002). *Utjecaj roditelja na pismenost djece*. *Hrčak*, 15-16, (13 – 14)
106. Krygier, J., Wood., D. (2016). *Making maps: A visual guide to map design for GIS*, London: Guilford Press

107. Kuba, L., Koking, Dž. (2003). *Metodologija izrade naučnog teksta*. Podgorica: CID
108. Лазаревска, С., & Анђелеска, Н. (2004). *Со читање и пишување до критичко мислење*. Скопје: Фондација Институт отворено општество – Македонија
109. Ламева, Б., Рамадани Р. (2013). *Извештај за постигањата на учениците во Република Македонија - TIMSS 2011*. Скопје: Државен испитен центар
110. Landi, K. G. (2007). *Zainteresujte đake za učenje – 50 primera dobre nastavne prakse*. Београд: Креативни центар
111. Law M., Collins A. (2015). *Getting to know ArGIS for Desktop, Third Edition*, New York: Esri Press
112. Levine, K. (1986). *The Social Context of Literacy*. London: Routledge
113. Leung, K. T., Cheung, P. H. (1994). *Fundamental concepts of mathematics*, Hong Kong University Press
114. Liben, L. S. (2008). Understanding maps: Is the purple country on the map really purple? *Knowledge Quest*, 36 (4), 20-30.
115. Lind, A. (2008). *Literacy for All: Making a Diference*, UNESCO
116. Lučić, K. (2005). *Prožimanje riječi, slike i glazbe u metodici književnosti u razrednoj nastavi*, Zagreb: Školska knjiga
117. Manojlović-Kovačević, G. (2012). *Android aplikacija Music Theory Lessons kao pomoć u muzičkom opismenjavanju* во: Zbornik radova, IV меѓународни научно-стручни skup, Informacione tehnologije za e-obrazovanje – ITEO Panevropski univerzitet Apeiron (120-126)
118. Margulies N., Maal N. (2004). *Mapping Inner Space – Learning and Teaching Visual Mapping*, Cambridge Printing, Crown House Publishing
119. Madison, B. I., (2003). *The Many Faces of Quantitative Literacy*, National Council On Education And The Disciplines, (NCED)
120. Мојаноски, Т.Ц. (2013) *Методологија на безбедносните науки - Аналитички постапки*, Скопје: Ван Гор
121. Maksić, S. (2006). *Podsticanje kreativnosti u školi*. Београд: Institut za pedagoška istraživanja
122. Маринковић, С. (2000). *Методика креативне наставе српског језика и књижевности*. Београд: Креативни центар
123. Маринковић, С. (2006). *Приручник за учитеље за наставу српског језика и књижевности у трећем распеду основне школе*. Београд: Креативни центар
124. Маринковић, С. (2011). *Забавна математика 2 – Збирка задатака за други разред основне школе*, Београд: Креативни центар
125. Martin O. at all. (2007). *PIRLS PIRLS 2006 Technical Report*, Boston: IEA
126. McArthur, R., (2005). *Concise Oxford Companion to the English Language*, Oxford University Press

127. MacArthur, C., Graham S., Fitzgerald, J. (Eds.) (2013). *Best Practices in Writing Instruction*, New York: The Guilford Press
128. Mc Callum, A. (2011). *Eat Your Math Homework: Recipes for Hungry Minds*, Charlesbridge Publishing, Inc.
129. Milat, J. (2005). *Osnove metodologije istraživanja*. Zagreb: Školska knjiga
130. Милатовић, В. (2008). *Методичка пракса*. (часопис за наставу и учење) број 3, година VIII Београд: Учитељски факултет Врање
131. Минова Ѓ, Л. (2003). *Стилистика на современиот македонски јазик*. Скопје: Магор
132. Mirkov, Sn. (1999). *Učenje učenja*. Beograd: Zadužbina Andrejević
133. Митровић, М. (2010). *Писменост и образовање: перспектива Нових студија писмености*. Београд: Филозофски факултет
134. Михајловић, З., Бојовић, В., Трајковић Б. (1986). *Вежбе из методике наставе српског језика*. Приштина: Завод за уџбенике и наставна средства
135. Михајловић, З., Бојовић, В., Трајковић Б. (1987). *Методика наставе српског језика*. Приштина: Завод за уџбенике и наставна средства
136. Мицковска, Г., Нацева Б., Алексова А. (2002). *Постигања на учениците по Македонски јазик и по Математика (Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава 2001 година)*. Скопје: Биро за развој на образованието на Република Македонија
137. Miller, H., Thebault-Spieker, J., Chang, S., Johnson, I., Terveen, L., & Hecht, V. (2016). "Blissfully happy" or "Ready to fight": Varying interpretations of emoji. In *Proceedings of the 10th International Conference on Web and Social Media, ICWSM 2016* (pp. 259-268). AAAI press
138. Мицковска Г; Нацева Б; Алексова А. (2002). *Национално оценување на постигањата на учениците во одделенската настава – Постигања на учениците по Македонски јазик и по Математика*, Скопје: БРО
139. Mullis, I.V.S., at. All. (2003). *PIRLS 2001 International Report: IEA's Study of Reading Literacy Achievement in Primary Schools*, Boston College
140. Molin, S. (2009). *Vidim šta hoćeš da kažeš -deca i vizuelne informacije*, Beograd: Kreativni centar
141. Mullis, I. V. at. All. (Eds.). (2009). *PIRLS 2011 Assessment Framework*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, the Netherlands
142. Mullis, I. V. at. All. (Eds.) (2007). *PIRLS 2006 International Report - IEA's Progress in International Reading Literacy Study in Primary School in 40 Countries*, TIMSS & PIRLS International Study Center, Boston College.
143. Mullis, I. V. S. & Martin, M. O. (Eds) (2014). *TIMSS Advanced 2015 Frameworks*, UNESCO Institute for Education
144. Mullis V.S., I; O. Martin M., Ed. (2015). *International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) - TIMSS & PIRLS International Study Center*

145. Mužić, Vl. (1986). *Metodologija pedagoškog istraživanja*. Sarajevo: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva
146. Nadrljanski, Đ. (2006). Informatička pismenost i informatizacija obrazovanja, *Informatologija*. 39 (4), 262-266
147. Nast, Dž. (2007). *Mapiranje ideje*, Zrenjanin: SEZAM BOOK
148. Нацева, Б., Мицковска, Г. (2003). *ПИРЛС 2001 Извештај за постигањата на учениците од четврто одделение во читање со разбирање*, Скопје: Биро за развој на образованието на Република Македонија
149. Nelson, K., (1996). *Language in Cognitive Development Emergence of the Mediated Mind*. Cambridge University Press
150. Nemeth-Jajić, J., (2006). *Pokazatelji usmjerenosti udžbenika na dijete (na primjeru udžbenika hrvatskoga jezika u razrednoj nastavi)*, Sveučilište u Splitu, Filozofski fakultet
151. Nikolić, M. (1988) *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika i književnosti*, Beograd: Institut za pedagoška istraživanja
152. Nicola du Toit; Karen van Niekerk, (2012). *Everything Maths: Grade 10 Mathematical literacy*, Siyavula Education
153. Николовска, Ј. (1996). *Детскиот говор: следење и испитување*, Скопје: Универзитетска печатница „Св. Кирил и Методиј“
154. Niss, M. (2015). *Mathematical Competencies and PISA in: K. Stacey, R. Turner (eds.), Assessing Mathematical Literacy*, Springer International Publishing
155. Ojala, J. & Salavuo, M. & Parkkila, O. (2006). *Music Education Technology*. Keuruu: Otava
156. Панданкс, М. (2004). *Активности за учење на час по јазик*. Скопје: Логос
157. Pavlović Babić, D., Baucal, A., (2012). *Inspiriši me, podrži me, PISA 2012 u Srbiji: prvi rezultati*, Beograd: Institut za psihologiju Filozofski fakultet u Beogradu Centar za primenjenu psihologiju
158. Петковска, Бл. (2008). *Методика на креативната настава по предметот Македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*. Скопје: Магор
159. Петковска, Бл. Штерјоска-М. А., (2014) *Значењето на зборовите и наставната комуникација низ призмата на предметот Македонски јазик во одделенската настава во основното училиште*. Скопје: Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“
160. Петковска Бл.; Шетрјоска-Митреска А. (2015). *Говориме и пишуваме – прирачник по јазична писменост од I до V одделение за студенти, мнаставници и обучувачи*, Скопје: Просветно дело
161. Петровачки, Љ. (2000). *Синтакса у настави српског језика и књижевности*. Нови Сад: Змај

162. Petz, B. (1985). *Osnovne statističke metode za nematematičare*, Zagreb: Sveučilična naklada Liber
163. Piaget J., Inhelder B. (2004). *The Child's conception of Space*, London: Routledge
164. Pinnell, G. S., & Fountas, I. C. (2008). *The continuum of literacy learning, K-8: Behaviors and understandings to notice, teach, and support*. Portsmouth, NH: Heinemann
165. Питерс, Ц., Д. (2003). *Говорење во етерот*. Скопје: Магор
166. Попоски, К. (2000). *Програмирање на воспитно-образовниот процес*, Скопје: Педагошки завод на Македонија
167. Прентон, К., Јанкуловска, С. (2009). *Настава и учење на 21-от век (Прирачник за наставниците во основното образование)*. Скопје: Проект за основно образование
168. Previšić, V. (2007). *Kurikulum - teorije, metodologija, sadržaj, struktura*. Zagreb: Školska knjiga
169. Pijaže, Ž. (1990). *Psihologija deteta*. Sremski Karlovci, Izdavačka knjižarnica Zorana Stojanovića
170. Pressley, M. et al. (2007) Writing instruction in engaging and effective elementary classrooms. In Graham, et al. (Eds). *Best Practices in Writing Instruction*. New York: Guilford., Прирачник за обука (2009): 157
171. Robbie Nakatsu (2010). *Diagrammatic Reasoning in AI*, John Wiley & Sons, Inc.
172. Rojko, P. (2012). *Metodika nastave glazbe. Teorijsko-tematski aspekti (Drugo izmijenjeno i dopunjeno izdanje – elektroničko)*, Sveučilište Josipa Jurja Strossmayera, Pedagoški fakultet Osijek
173. Reid, C. (2004). *A long Way from Euclid*, New York: Dover Publications inc.
174. Реџеџи, Л., Андонова, М. Т., Самарџиќ, Ј. О., (2004). *ПИСА 2000 – Постава на учениците во Република Македонија*. Скопје: Биро за развој на образованието на Република Македонија
175. Rosandić, D. (1980). *Metodika književnog odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Školska knjiga
176. Rowsell J., Walsh M. (2011). *Rethinking Literacy Education in New Times: Multimodality, Multiliteracies, & New Literacies*, In: Brock Education, Volume 21, No. 1, (p.: 53-62)
177. Rudiger, C. L. (2000). *Scientific Literacy: A Conceptual Overview*, University of Cape Town: Rondebosch
178. Rudolph E. T. (2004). *Teaching Music With Technology*, Chicago: GIA Publications
179. Смиљковиќ, Ст. (2002). *Настава српског језика и књижевности I*. Врање: Учитељски факултет
180. Смиљковиќ, Ст. (2005). *Настава српског језика и књижевности II*. Врање: Учитељски факултет

181. Stafford, T. (2010). *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom: Comic Books, Film, Television and Picture Narratives*, London: Routledge
182. Scribner, S. (1984). Literacy in Three Metaphors, *American Journal of Education* 93 21, University of Chicago Press
183. Ram Nath Sharma, R. N.; S.S. Chandra, (2003). *Advanced Educational Technology 2 Volt*, New Delhi: Atlantic Publishers & Distributors
184. Spector J. M.; Merrill M. D.; Elen J.; Bishop M.J. (edit.). (2014). *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*, Fourth Edition, New York: Springer
185. Steele, J., & Iliinsky, N. (2010). *Beautiful visualization* (p. 397). O` Reilly Media, Inc
186. Stojaković, O. (2005). *Problemska nastava*, во: „Образовна tehnologija” 3-4/2005 (72-89)
187. Тадић, М. (2010). *Картографија или карту читај, никога не питај*, Београд: Креативни центар
188. Талевски, В. (2012). *Квалитетно образование - стандарди за квалитетно музичко образование* во Педагошка ревија 1-2 (стр.: 129 136), Скопје: Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“
189. Terhart, E. (2001). *Metode poučavanja i učenja*. Zagreb: EDUCA
190. Težak, S. (1990). *Govorne vježbe*. Zagreb: Školska knjiga
191. Тежак, Ст. (1977). *Описивање као стилски облик говорног и писменог изражавања*; Сарајево
192. Toskić, A. (2015). Geografska karta Podjela karata Elementi karte, Zagreb: Prirodno matematički fakultet: ([https://www.pmf.unizg.hr/download/-repository/Kartografija\\_4\\_5.pdf](https://www.pmf.unizg.hr/download/-repository/Kartografija_4_5.pdf))
193. Toskić, A. (2015). Geografija, kartografija, karta, Zagreb: Prirodno matematički fakultet: [https://www.pmf.unizg.hr/download/repository/-Kartografija\\_2\\_3.pdf](https://www.pmf.unizg.hr/download/repository/-Kartografija_2_3.pdf)
194. Thorn, W. (2009), "International Adult Literacy and Basic Skills Surveys in the OECD Region", *OECD Education Working Papers*, No. 26, OECD Publishing, Paris. (<http://dx.doi.org/10.1787/221351213600> пристапено на: 2. XI 2017 г.)
195. Temple, C., et al. 1992. *The Beginnings of Writing* (Third edition). Needham Heights, Mass.: Allyn and Bacon
196. Uzelac, M. (2007). *Filozofija Muzike*, Novi Sad: Stylos
197. Francišković B., Dr. (2011), *Čitanka i metodološko oblikovanje programskog sadržaja* во: *Методички видици*, год. 2, бр. 2 (<http://epub.ff.uns.ac.rs/index.php/MV/article/view/764/773>)
198. Foster, G., Savicki, E., Šejfer, H., Zelinski, V. (2007) *Mislim, dakle učim*. Београд: Креативни центар
199. Harper, Gr. (2010). *On Creative Writing*, University of Wales, Bangor, Wales



200. Hergam, I. (2013). *Razvijanje kartografske pismenosti 10 letnih učencev – doktorska disertacija*, Ljubljana: Univerzitetna v Ljubljani
201. Holcer, J. (2008). *Uspesno učenje - Kako se pravilno uči?* Beograd: ENCO BOOK
202. Hopkins G. (2010). *Timelines: A Timeless Teaching Tool*. во: [http://www.educationworld.com/a\\_lesson/lesson/lesson044.shtml](http://www.educationworld.com/a_lesson/lesson/lesson044.shtml), пристапено на 21. 8. 2017 г.
203. Horton, F. W. (2007). *Understanding Information Literacy: A Primer*, Paris, UNESCO
204. Cazden, C., Cope, B., Fairclough, N., Gee, J., et al (1996). *A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures*, Harvard Educational Review; 66, 1; Research Library pg. 60 (<http://newareproject.pbworks.com/f/Pedagogy%2Bof%2BMultiliteracies%2BNew%2BLondon%2BGroup.pdf>) пристапено на 1. IV 2015 г.
205. Campbell, J.R., et al. (2001). *Framework and Specifications for PIRLS Assessment 2001—2nd Edition*, Chestnut Hill, MA: Boston College.
206. Clay, M. (1966). *Emergent reading behavior*. Auckland: University of Auckland, NZ
207. Clay, M. (1998). *By different paths to common outcomes*. York, ME: Stenhouse
208. Clay, M. (2006). *An Observation Survey of Early Literacy Achievement, Second Edition*, Portsmouth, NH: Heinemann
209. Cotič, M., Felda, D. (2011). *Razvijanje matematične kompetence: postavljanje in reševanje problemov pot do matematične pismenosti* (168 – 169), во: Monografija: Razvijanje različnih pismenosti edit., Cotič, M.; Medved - Udovič, V.; Starc, S., Koper: Univerzitetna Založba Annales
210. Cunningham, A. E. & Stanovich, K.E. (1998). *What Reading Does for the Mind*. American Educator, 22, 8-15
211. Chaplin, J., R. (1989). *Reading Topographics Maps*, Oklahoma geological survey, Educational Publication 7
212. Čudina-Obradović, M. (2002). *Igrom do čitanja*. Zagreb: Školska knjiga
213. Šamanić, S., (2011), *Glazbeni ključ*, Učiteljski fakultet u Rijeci, Rijeka
214. Шипка М. (2011). *Култура Говора*, Нови Сад: Прометей.
215. Špiranec, S; Banek, Z, M. (2008). *Informacijska pismenost: teorijski okvir i polazišta*, Zagreb, Filozofski fakultet - Zavod za informacijske studije
216. Штерјоска, А. (2014). *Информациско-комуникациската технологија во одделенската настава во Р. Македонија, Скопје*: Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“

## ДОКУМЕНТИ ОД МЕЃУНАРОДНИ ПРОЕКТИ И АСОЦИЈАЦИИ

1. American Library Association. (1989) Presidential Committee on Information Literacy, Final Report. Chicago: ALA
2. Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy (2006). Programme for International Student Assessment, OECD
3. Characteristics of a technologically literate person. (2006). преземено од National Academies: National Academy of Engineering Web site Technically Speaking: <http://www.nae.edu/nae/techlithome.nsf> преземено на 9. XI 2011 г.)
4. Defining technological literacy. (2006). National Academies: National Academy of Engineering Web site Technically Speaking: (преземено од <http://www.nae.edu/nae/techlithome.nsf> на 9. XI 2011 г.)
5. Douglas Harper Online Etymology Dictionary, <http://www.etymonline.com/> (пристапено на 16. VIII 2017 г.)
6. Dimension of technological literacy (2006). (преземено од National Academies: National Academy of Engineering Web site Technically Speaking <http://www.nae.edu/nae/techlithome.nsf> на 9. XI 2011 г.)
7. *Collins English Dictionary - Complete & Unabridged 10th Edition*. преземено од: website: <http://dictionary.reference.com/browse/literatus>
8. Information Literacy Standards For Student Learning (1998). American Library Association and the Association for Educational Communications and Technology, (преземено од: [www.ala.org](http://www.ala.org) на 9. XI 2011 г.)
9. ITEA/GALLUP POLL (2004). A Report of the Second Survey Conducted by the Gallup Organization for the International Technology Education Association, преземено од: <http://www.iteaconnect.org/TAA/PDFs/GallupPoll2004.pdf> на: 1. IV 2015 г.
10. Literacy Skills for the World of Tomorrow (2003). OECD and UNESCO Institute for Statistics, Programme for International Student Assessment – PISA, Pariz
11. OECD (2009). *PISA 2009 Assessment Framework Key competencies in reading, mathematics and science*, OECD Publishing
12. OECD (2014). *PISA 2012 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Mathematics, Reading and Science (Volume I, Revised edition)*
13. OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en>
14. OECD (2016a). *PISA 2018 – Draft Reading Literacy Framework*, OECD Publishing
15. OECD (2017), *PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>
16. Presidential Committee on Information Literacy: Final Report (преземено од: [www.ala.org](http://www.ala.org) на 9. XI 2014 г.)

17. The new London group (1996). *A Pedagogy of Multiliteracies: Designing Social Futures*, in Harvard Educational Review, Volume 66 Number 1
18. LITERACY AND NUMERACY FOR LEARNING AND LIFE, The National Strategy to Improve Literacy and Numeracy among Children and Young People 2011-2020, Dublin: Department of Education and Skills, преземено од: (<http://www.tui.ie/fileupload/Literacy%20Numeracy.pdf>)
19. *Прирачник за задавање на Инструментите за процена на јазична и математичка писменост (ЕГПА и ЕГМА) (2013)*. Проект на УСАИД „Со читање до лидерство“, Скопје
20. UNESCO (1958). *Recommendation concerning the International Standardization of Educational Statistics*: Pariz, преземено од: <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001605/160599eb.pdf>
21. UNESCO (1966) Records of the General Conference Fourteenth Session paris, 1966 Resolutions (27-28)
22. UNESCO (2000). Metadata for literacy statistics
23. UNESCO (2006). *Education for All Global Monitoring Report (147-159)*
24. UNESCO (2009). *The next generation of literacy statistics: Implementing the Literacy Assessment and Monitoring Programme (LAMP)*, Paris: UNESCO Institute for Statistics Montreal
25. UNESCO (2008). *Towards Information Literacy Indicators*, UNESCO Institute for Statistics
26. UNESCO - a (2008). *International literacy statistics: a review of concepts, methodology and current data*, Montreal: UNESCO Institute for Statistics
27. UNESCO (2017). Fact Sheet No. 46 September 2017 UIS/FS/2017/ED/46, UNESCO Institute for Statistics
28. UNESCO (2016). GLOBAL EDUCATION MONITORING REPORT: Education for people and planet: CREATING SUSTAINABLE FUTURES FOR ALL, UNESCO Publishing
29. Handbook of Household Surveys, Revised Edition, Studies in Methods, Series F, No. 31, United Nations, New York, 1984, para. 15.62
30. International Technology Education Association (2007). *Standards for Technological Literacy*
31. Widgit Software, (2005). Symbols supporting inclusion in mainstream education (web: [www.widgit.com](http://www.widgit.com))
32. OCR (2017). *Functional Skills Maths – Activity Bank* (<http://www.ocr.org.uk/images/81583-teacher-resource-activity-bank.pdf>) пристапено на: 14. 09 2017 г.
33. American Library Association. Presidential Committee on Information Literacy. Final Report.(Chicago: American Library Association, 1989)
34. SCONUL Advisory Committee on Information Literacy (1999). *Information skills in higher education*
35. SCONUL Working Group on Information Literacy (2011). *The SCONUL Seven Pillars of Information Literacy Core Model For Higher Education*

(<https://www.sconul.ac.uk/sites/default/files/documents/coremodel.pdf>)  
пристапено на 11. 10. 2017 г.

36. <https://www.jisc.ac.uk/full-guide/developing-digital-literacies>) пристапено на 11. 10. 2017 г.
37. American Association of School Librarians. (2011). Standards for the 21st century learner. Retrieved from [www.ala.org/aisl/standards-guidelines/learning-standards](http://www.ala.org/aisl/standards-guidelines/learning-standards)
38. OECD (2017), PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematic, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving, revised edition, PISA, OECD Publishing, Paris. (<http://dx.doi.org/10.1787/9789264281820-en>)
39. EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). *Final report of the EU High Level Group of experts on Literacy*, Luxembourg, Publications Office of the European Union (<http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>)

### **НАЦИОНАЛНИ ДОКУМЕНТИ И СТРАТЕГИИ**

1. Државен завод за статистика на Република Македонија (2005). Попис на населението, домаќинствата и становите во република Македонија, 2002 – книга XIII
2. *Национална програма за развој на образованието 2005-2015* (2004). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија
3. *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование* (2007-а). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија (Биро за развој на образованието)
4. *Наставни програми за III одделение во деветгодишно основно образование* (2007-б). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија (Биро за развој на образованието)
5. *Наставни програми за IV одделение во деветгодишно основно образование* (2008-а). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија (Биро за развој на образованието)
6. *Наставни програми за V одделение во деветгодишно основно образование* (2008-б). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија (Биро за развој на образованието)
7. *Наставни програми за VI одделение во деветгодишно основно образование* (2008-в). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија (Биро за развој на образованието)

8. *Концепција за изработка на учебник / Методологија за вреднување на учебник* (2010). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија (Биро за развој на образованието)
9. *Наставен план за деветгодишно основно образование за учебната 2016 / 2017 година* (2016). Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија (Биро за развој на образованието).

**Веб страници:**

1. [www.ala.org](http://www.ala.org)
2. <http://dic.edu.mk/национално-оценување>
3. <http://www.ket.org/ged2002/gl/index.htm>
4. <http://infolit.org/information-literacy-resources/definitions/>
5. <http://www.oecd.org/>
6. <http://www.pisa.oecd.org/>
7. <http://www.unesco.org/new/en/unesco/>
8. <http://timss.bc.edu/>
9. <http://www.beta.undp.org/undp/en>
10. <http://www.businessdictionary.com>
11. <http://uis.unesco.org/en/glossary>
12. <https://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/prepirls.html>
13. <http://ec.europa.eu/education/literacy-what-en/high-level-group/documents/literacy-report.pdf>