



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ – СКОПЈЕ

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

ТРЕТМАНОТ НА ГОВОРНИОТ РАЗВОЈ И КОМУНИКАЦИСКИТЕ ВЕШТИНИ
КАЈ ДЕЦАТА ОД ПРЕДУЧИЛИШНА И РАНА УЧИЛИШНА ВОЗРАСТ

-докторска дисертација-

ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА
БРОЈ: 15475
15.02 2016 год.
СКОПЈЕ

Ментор:

проф. д-р Лена Дамовска

Кандидат:

м-р Весна Хорватовиќ

Скопје, 2016 година

ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

За децата...

Вашите деца не се ваши деца.

Тие се синови и ќерки на животот што копнее по себе.

Тие постигнуваат, но не преку вас.

Иако се со вас, тие не ви припаѓаат.

Дајте им љубов, но не и вашите мисли зошто имаат сопствени.

Можете да ги удомите нивните тела, но не и нивните души

зашто тие престојуваат во куќата на иднината до која вие

не можете да стигнете, дури и во соништата.

Можете да се трудите да бидете како нив,

но не барајте тие да бидат како вас,

зашто животот не оди наназад, ниту стои.

Вие сте лакови, од кои вашите деца, како живи стрели

се отпуштаат во иднината.

Стрелецот го гледа знакот на патеката на вечноста,

и Тој ве свива со својата моќ,

за да оди неговата стрела брзо и далеку.

Вашето свивање во раката на стрелецот нека биде радост

зашто иако, тој ја сака стрелата што лета,

го сака и лакот што е постојан.

Калил Џибран

Содржина

1. Пристап во определување на основните поими.....	5
2. Теоретски основи на истражувањето.....	13
2.1. Сфаќања за методот на проучување на мислењето и говорот.....	19
2.2. Истражувања за развојот на говорот и формирање поими кај децата.....	22
2.3. Односот меѓу учењето и развојот.....	28
2.4. Компаративни согледувања за изучувањето на мајчиниот јазик во предучилишното и раната фаза од основното образование во некои европски и балкански земји.....	40
2.5. Корелацијата меѓу наставните програми по македонски јазик од прво до трето одделение и стандардите за рано учење и развој кај децата од 4 до 6-годишна возраст.....	56
2.6. Градација на содржините и активностите по подрачја во програмите по македонски јазик.....	57
3. Теоретски и методски аспекти за воспитно – образовната работа со децата на предучилишна возраст.....	63
4. Теоретски и методски аспекти за наставата по македонски јазик со учениците на рана училишна возраст.....	71
5. Методологија на истражувањето.....	81
5.1. Предмет на истражувањето.....	81
5.2. Цел и карактер на истражувањето.....	83
5.3. Задачи на истражувањето.....	84
5.4. Хипотези.....	85
5.5. Варијабли на истражувањето.....	86
5.6. Популација и примерок.....	87
6. Методи, техники и инструменти на истражувањето.....	96
6.1. Техника – анализа на содржината.....	97
6.2. Опис на инструментите.....	97

6.2.1. Прашалник за воспитувачи во јавни детски градинки (за деца од 5 до 6 години).....	97
6.2.2. Прашалник за одделенските наставници во основните училишта од прво до трето одделение.....	98
6.2.3. Протокол за следење на воспитно-образовниот процес со децата во голема група во детските градинки.....	99
6.2.4. Протокол за следење на наставата по македонски јазик во трето одделение на основното училиште.....	100
6.3. Анализа и интерпретација на податоците.....	102
7. Резултати од истражувањето.....	105
7.1. Резултати од прашалникот за воспитувачи во јавни детски градинки (развоен период од 5 до 6 години).....	105
7.2. Резултати од прашалникот за одделенските наставници (за 3-то одделение).....	149
8. Резултати од следењето на воспитно-образовниот процес со децата во голема група во градинките и во наставата по македонски јазик во трето одделение.....	204
8.1. Резултати од следењето на воспитно-образовниот процес со децата од голема група (од 5 до 6 години) од градинките.....	204
8.2. Резултати од следењето на наставата по македонски јазик со ученици во 3-то одделение во основното училиште.....	225
9. Дискусија за резултатите од истражувањето.....	250
9.1. Процени за воспитно-образовната работа во градинките.....	250
9.2. Процени за наставата по македонски јазик во трето одделение на основно училиште.....	259
10. Користена литература.....	268

Пристап во определување на основните поими

За определување на значењето на **поимот говор** во Енциклопедски гјечник педагогије, 1963, Матица Хрватска, Загреб, страница 280-282 се разработени следните аспекти.

„Како општествено историски производ говорот е поврзан со развитокот на човековата свест во најопшта смисла и со мислењето. Во својата суштина говорот е облик на постоење мисли. Затоа со прецизирање на говорот се прецизираат и мислите. Наставата по мајчин јазик има големо значење за развивање говорна култура кај ученикот и воедно се развива неговото мислење.“

„Говорот детето не го наследува, туку го учи од навршувањето на првата година од животот. Всушност, покрај тоа што детето се раѓа со гласовен апарат, првиот збор според резултатите од опсежни испитувања на детскиот говор, детето обично го изговара отприлика во единаесеттиот месец, а до шестата година неговиот речник содржи во поволни услови приближно 2500 – 3000 зборови.“

„Кога доаѓа во училиште детето ја има усвоено, главно, граматичката структура на говорот во својата околина, меѓутоа мора да научи уште многу во поглед на усвојување на лексичката структура на говорот.“

„Животот и работата на детето во училиштето има најголема улога во описменувањето на детето и за развојот на говорот.“

„Развитокот на детскиот говор не е рамномерен туку постојат фази на брз развој и на привиден застој, што се јавува кога детето стекнува некоја нова способност. Така, меѓу девет и осумнаесет месеци, кога детето е преокупирано со активноста да научи да оди, е побавен развитокот на говорот. После тоа, говорот почнува повторно брзо да се усовршува. Развитокот на говорот зависи, во прв ред, од искуството, од животот во околината, од контактот и подршката на возрасните кон детето.“

„Психолозите испитувале како се одвива целокупниот развој на говорот. Пасивното усвојување на говорот претходи на активниот говор, бидејќи детето полесно е да го разбере туѓиот говор отколку да говори. При слушањето на говорот помагаат и другите знаци: ситуацијата, изразот на лицето и гестикулацијата на оној кој говори.“

„Во општа смисла детскиот говор се формира низ четири периоди: 1. во првата година во животот, т.н. период на изразување кај детето за различни состојби (плачење, гугање, пелтечење и разбирање на туѓиот говор); 2. период на почетно формирање на усмениот говор во текот на втората година; 3. период на збогатување на говорот, до шестата година; 4. заокружено совладување на говорот – т.н. период на училишна настава.“

„Со правилна и систематска настава треба да се збогатува говорот со нови реченици, учениците постојано да усвојуваат целосни точни поими за значењето на секој збор. Всушност, не треба тоа што се јавува понекогаш во наставата, кога елементарното постоење на говорни облици и зборови кај ученикот се поистоветува со реалното нивно сфаќање на смислата и значењето, бидејќи самото усвојување на изрази, зборови и термини не значи секогаш и нивно правилно разбирање. Од овие причини произлегува голема потреба за насочување на наставната работа и сите методички постапки од страна на наставниците кон правилно објаснување и темелно образложување на поимите, зборовите и изразите во текот на школувањето за да се избегнува честата појава на формализам во знаењето на ученикот. Притоа посебно значење имаат говорните вежби, односно стварната и продлабочена култура во говорот. Посебно значење има и говорот на наставникот, употребата на методот на усмено излагање – методот на разговор – методот на работа на текст. Особено од наставникот и неговиот говор зависи вниманието на ученикот, сфаќањето на содржините, поттикнувањето на интересот, будење на чувствата кај учениците и слично.“

Во Pedagoškata enciklopedija, 1989, Združeni izdavači, Novi Sad, tom I страница 230, „за **понмот говор**, за разлика од јазикот кој што е социјализиран систем на знаци, апстрактен и карактеристичен за групата, говорот е индивидуален и се однесува на конкретна појава. Во процесот на актуелизација на јазикот се преобразува во говор. Во иста смисла се разликува изразот јазичка способност (знаење за јазикот) и јазична активности, дејност (реална јазична употреба).

„За потеклото на јазикот и говорот постојат многу хипотези и теории кој што не можат емпириски да се верификуваат се смета дека човекот поседува наследена способност за стекнување и употреба на говорот, меѓутоа само како можност. За развојот на говорот се потребни и социјална интеракција и развиеност на

интелектуалните и други способности кај детето. Во согласност со овие сфаќања, а благодарение на сознанијата од проучувањата на процесот на усвојување на други јазици, денес се застапува став дека процесот на усвојување на говорот не е резултат на обликување кое го остварува околината на детето, туку тоа е процес на креативно создавање. Учејќи го говорот, детето активно се ангажира во постепено откривање систем на правила на кои е изложено.“

„Во оваа смисла теоријата на Пијаже (J. Piaget) тргнува од поставката за односот на говорот и мислењето во процесот на менталната онтогенеза. За тој однос денес постојат два става. Со првиот став во тој однос се нагласува доминантната улога на општите когнитивни структури, а во другиот став како побитен се нагласува говорот. Претставниците на т.н. когнитивистички теории застапуваат сфаќања дека говорот не игра каузална улога во генерирањето на нови когнитивни структури т.е. дека тој е орудие кое може да го забрза развојот на говорот, но сам по себе не може да произведува промени во когнитивниот развој.“

„Вториот став, дека говорот игра каузална улога во тој развој, се јавува според резултатите од истражувањата на Л. Виготски (според него, говорот е тој кој што го „влече со себе“ менталниот развој). Кон овие сфаќања во својот чист вид, колку да изгледаат спротиставени нивните приврзаници Сапир – Ворф, односно И. Ивиќ го додаваат само ставот „поголемо или помало нагласување“ на улогата на говорот во развојот на новите когнитивни структури. Според нив, таа улога не се исклучува во сфаќањето на Пијаже и Виготски, туку во нив се истакнува дека во различна возраст и во зависност од јазичните и когнитивните структури кои се во меѓусебно дејство улогата на говорот во тој однос се менува. Говорот има свој развоен тек. Тоа е, пред се, фиксирање и соопштување различни содржини и идеи и исполнување на социјалната функција. Според Пијаже првобитната функција на говорот не е воспоставување на социјалните контакти туку детето говори за себе. Додека пак, Виготски смета дека социјалната функција на говорот од почетокот е примарна и дека егоцентричниот говор (како преодна фаза во развојот на говорот) не се губи туку прераснува во внатрешен говор и станува средство на мислењето.“

Во Pedagoškata enciklopedija, 1989, Združeni izdavači, Novi Sad, tom I страница 404-405. „**поимот комуникација** во својот најопшт вид, означува размена на порака меѓу две или повеќе лица. Лицата или лицето од кои потекнува пораката се нарекуваат

творци или даватели на пораката, а оние кои што ја примаат се приматели на пораката, со тоа што секој истовремено може да биде примател и давател на разни пораки.“

„Комуникацијата меѓу давателот и примателот на пораката е успешна кога двајцата еднакво/исто го интерпретираат нејзиното значење, т.е. ако еднакво ја разбрале.“

„Меѓутоа, без оглед на тоа што успешноста е најважен аспект на комуникацијата, всушност успешноста во комуникацијата е најголем проблем и тешкотија, бидејќи меѓу давателот и примателот на пораката, ако нема меѓусебно договарање често доаѓа до неразбирање на пораките.“

„Со проблемот на комуникациите меѓу луѓето се занимава – теоријата на информации, чиишто почетоци се поврзани со името на С. Е. Шanon кој што во четириесетите години на минатиот век прв утврдил дека во процесот на информации не е важна само комуникацијата на информации, туку и нивниот свет. Без оглед на тоа оваа теорија е многу значајна за – кибернетиката – психолингвистиката, таа не е директно поврзана со процесот на воспитанието и образованието. Затоа авторите се задржале на оние комуникациски врски кои имаат поголемо значење во оваа област, а како единица за анализа се зема пораката.“

„Поимот порака овде треба да се сфати во поширока смисла, т.е. како секоја идеја или систем идеи – кои одат од наједноставни тврдења до најсложени мисловни конструкции – кои низ различни врски и средства за комуникација доаѓаат до разни приматели, поединци или групи. Секоја таква порака има своја содржина и форма, канали со кои што се шири и средства со кои што се пренесува. Таа, исто така има свои даватели (творци), цел на која е насочена, аудиториум или публика за која е наменета итн.“

„Содржините на пораките обично се некои констатации, заклучоци, наредби, образложенија и бројни слични идеи, мисли и замисли. Тие може да се однесуваат на најразлични подрачја во активноста на луѓето, но и доживувања на луѓето, бидејќи со нив не се пренесуваат само интелектуални туку и емоционални содржини. Формата на пораките е оној надворешен израз со кој што се пренесува некоја содржина од давателот до примателот.“

„Пораките најчесто се јавуваат во три форми:

Орални пораки во форма на зборови (артикулирано) или во форма на крик. Нив примателот ги прима по акустичен пат (слух).

Напишани пораки – конкретни форми на овие пораки се: напишани зборови, слики, цртежи и сл., а примателот таквите пораки ги прима визуелно.

Пораката гестови – се заснова на мимики и движења со разни делови на телото, пред се со лицето и рацете (т.н. „говор на телото“).

Содржината и формата на пораките меѓусебно се поврзани и покрај тоа што повеќето од содржините можат да се дадат во разни форми.“

„Со поимот комуникација се разгледуваат три главни извори за делумно или потполно неразбирање и недоговорање на давателот и примателот на пораката.

Разлики во денотативното и конотативното значење на зборовите:

а) под денотативно значење се подразбира тоа што зборот означува во логичка смисла (на пример, вообичаено се земаат математичките симболи кои по правило се секогаш еднозначни).

Конотативното значење е тоа што со зборот се побудуваат „сеќавања“, емоции, спомени и слични доживувања. Тоа е причина, поради која два збора со потполно исто денотативно значење можат да имаат сосема различно конотативно значење.

б) социокултурни разлики се втората голема причина за комуникациски неуспех. На пример, кога ќе се каже зборот слобода, овој збор има сосема друго значење за либералите или анархистите, а сосема друго за современото граѓанско општество.

„Големо значење за разбирање на пораката има и контекстот во кој се јавува пораката. На пример, зборот „те сакам“ едно значење има ако го изговориме на својата мајка, друго на своето дете, трето на сопругата, пријателот/пријателката.“

„Воспитно – образовната работа е изложена на многу други извори на грешки во комуникацијата. Затоа меѓу битните фактори коишто помагаат да се надминува недоразбирањето во комуникацијата е барањето и постојаното користење на –

повратни информации за ефектите на своите пораки. Во тој поглед големо значење има следењето и проверувањето на знаењето во современата настава.“

„Поимот **предучилишна возраст** ги опфаќа годините во најраното детство на детето пред поаѓање на училиште. Покрај тоа што овој период е одреден практично со поаѓањето на детето на училиште и со други специфични критериуми (не ги поседува сите аспекти на системот на формалното образование), тој чини еден посебен и релевантно универзален период во психофизичкиот развој на детето.“

„Долната граница на предучилишната возраст е одредена посебно со појавата и развојот на симболичките функции на говорот, а во врска со тоа и со преодот од сензомоторна на вербална интелигенција и психолошка регулација на однесувањето, како и почеток во формирањето на самостојност и слика за себе. Од овие стојалишта засновано може да го разликуваме периодот во развојот на децата од три до пет или од четири до шест години во рамките на поимот предучилишна возраст.“

„На предучилишна возраст кај детето се изградува основата за вишите ментални функции; се одвива развојот од нижите кон виши ментални функции, односно се изградува т.н. внатрешен психолошки план. Во доминантната активност на предучилишното дете како „предводител“ на активноста во однос на неговиот развој има симболичката игра.“

Во врска со овој поим посебно значење имаат и погледите на Јан Амос Коменски, Pedagoškata enciklopedija, 1989, Združeni izdavači, Novi Sad, tom I, страница 400. „Бидејќи човекот е дел од природата а во природата владее законитост и постапност во се, така и воспитувањето треба да се прилагоди на детето и да ги почитува неговите природни можности. Тргувајќи од таа основа Коменски постави нова организација на наставата: организација по одделенија и по наставни предмети. Притоа според возраста на учениците определи четири периоди на модерното школство: од раѓање до шест години воспитување во семејството – мајчинско училиште, од шест до дванаесет години основно училиште или училиште на мајчин јазик во секое место; од дванаесет до осумнаесет години гимназија или – латинска школа во секој град; од осумнаесет до дваесет и четири години – академија во секоја држава или поголема покраина.“

Во овој контекст и наставата според сфаќањата на Коменски се изведува постапно низ одредени чекори: набљудување, запомнување, спознавање и расудување. Така и разбирањето на градилото ќе доаѓа до полн израз. Ова барање природно во себе ја вклучува и активноста на учениците во наставата.

„За **поимот рана училишна возраст** релевантно значење има тоа што според новиот концепт за деветгодишно основно училиште во Р. Македонија наставата и другите активности се структурирани во развојни периоди: од прво до трето одделение; од четврто до шесто и од седмо до деветто одделение. Во првиот период од прво до трето одделение, како што се практикува во многу други земји на рана училишна возраст, наставата и другите облици на воспитно – образовна работа се систематизирани и претставуваат една целина. Всушност во прво одделение развојот на предоперативното ниво на мислење кај децата поминува кон степенот на конкретни операции, на овие промени, сепак не настануваат кај сите деца истовремено и подеднакво, туку продолжуваат и во второ и во трето одделение на основното училиште.“

„Затоа на рана училишна возраст во основното училиште „не се бара од сите ученици да ги постигнат очекуваните знаења за читање, пишување и сметање до крајот на наставата во прво одделение туку тие се планираат со оглед на индивидуалните разлики учениците да ги постигнат целосно до крајот на трето одделение“. Всушност учениците имаат доволно време да го систематизираат своето искуство и знаење и да усвојуваат нови знаења. Исто така и наставниците имаат повеќе можности да се посветат на индивидуалните разлики во процесот на учењето на секој ученик во паралелката.“ –Концепција за деветгодишно воспитание и образование, 2007, Биро за развој на образованието, Скопје, страница 79

За определување на **поимот вештина** Pedagoškata enciklopedija, 1989, Združeni izdavači, Novi Sad, tom II страница 502, „се поаѓа од сознанијата дека процесот на стекнување вештини се темели на физиолошки законитости во создавањето на психомоторни структури меѓу централниот нервен систем и рецепторните органи и мускули врз основа на постојано повторување на активности. Со такво повторување на активностите се воспоставува и зацврстува нова врска во невронските патишта, се создаваат цврсти психоморни структури, така што честото повторување на активностите се одвива побрзо, лесно и правилно.“

„Меѓу поимите **вештина – навика** постои квалитативна разлика и покрај тоа што имаат заедничка основа во формирањето. Вештината е стекната психомоторна способност со често повторување на активностите којашто му овозможува на човекот свесно, притоа лесно, побрзо и точно да ги изведува активностите, додека навиката е автоматизирана психомоторна структура стекната врз основа на постојано повторување на стекнатите вештите. Затоа вештината е само една од важните етапи и предуслов за формирање навика, додека пак навиката следува потоа со автоматизирање на вештините; вештината временски претходи на навиката, вештината е проследена со човековата свест, додека пак навиката како автоматизирана активност се извесува и без поголема учество на свеста.“

„Затоа е тешко точно да се одреди каде и кога престанува вештината и почнува навиката, бидејќи стекнувањето на вештините и навиките е континуиран процес на постепено преоѓање од свесно изведување на активностите во смисла на формирање вештина потоа и нејзина автоматизација.“

„Според дидактичките стојалишта процесот на стекнување вештини и навика се искажува диференцирано во неколку степени: почетно вежбање и формирање почетни вештини; темелно вежбање и формирање сигурни вештини; детално вежбање и формирање навика.“

„Во наставата по оделни предмети потребно е да се евидентираат и во тек на школувањето да се формираат темелни вештини кои му служат на секој човек во општествената активност, на пример: вештини за читање, пишување, цртање, различни облици на изразување, ракување со одредени орудија, а посебно развивање вештини кај учениците во средното образование во врска со нивното занимање.“

„Поради посебното нагласување на одреден број вештини во историјата на наставата постоел заедничкиот термин вештини (цртање, краснопис, убаво пишување, пеење, рачна работа, физичко вежбање) кој што денес е неприфатлив, бидејќи во наставата по секој предмет потребно е да се формираат реални вештини па и навика за изведување на активностите.“

2. Теоретски основи на истражувањето

Способноста за користење симболи, а во тие рамки способноста за говорење, го издвоила човекот од останатите животински видови. Во онтогенезата симболичката функција се јавува во текот на втората година од животот кога се јавува способноста да создадеме претстава за еден предмет, а за претставата да создадеме знак.

Говорот, како најсовршен семиотички систем, е проследен со низа паралелни семиотички системи, како: сликовни, графички, гестовни, ритуали и сл.

Истовремено, семиотичките системи „создаваат еден поинаков вид реалност: внатрешен свет обликуван со помош на симболички средства – внатрешен говор, мислење за себе и, во крајна линија, приватен субјективен свет во целина, свест и самосвест“¹.

Во лингвистиката јазикот е дефиниран како најдоброто и најуспешното орудие на мислите што не ракува со ствари, туку со симболи или што ракува со ствари со помош на симболи. За разлика од „природните“ сликовни семиотички системи, јазикот е социјален систем којшто е кодифициран и институционализиран.

„Јазичниот систем содржи многу повеќе значења отколку знаци. Знаковно-синтагматскиот состав е во суштина само подлога за неограничениот развој на значенско парадигматичните релации и реализации во јазикот. Значењето се одредува со контекстот, па макар и да се работи за конвенционални лексички единици. Со промена на концептот се менува и значењето.“²

„Кога ќе се оформи како систем со својата сложена повеќеслојна организација, јазикот е најпотполниот семиотички супститут на реалноста со чија помош може да се изведуваат најпотполните и најделотворните семиотички дејствија.“³

Јазикот има централно место во когнитивните процеси кај детето, бидејќи помага во систематизирањето на сè она што детето го видело или го доживеало.

Утврдено е дека со совладувањето на мајчиниот јазик и неговата употреба се случуваат мноштво логички активности и на таков начин јазикот покрај тоа што е средство за комуникација се „појавува и како средство за спознавање, овозможувајќи не само презентирање на искуства туку и нивно трансформирање. Не само изразување туку и создавање на нови мисли.“⁴

¹Ivić, I. 1978: Čovek kao animal symbolicum, Nolit, Beograd, (79-92)

²Кулашкова, К. 1989: Одлики на лириката, (223)

³Ivić, I. 1978: Čovek kao animal symbolicum, Nolit, Beograd, (79-92)

⁴Bruner, J. S. 1972: Tok kognitivnog razvoja, Psihologija, Beograd, (103)

Оттука можеме да заклучиме дека јазикот што го слушаме во најраното детство е исклучително значаен фактор во севкупниот развој, па тој е и најмоќното образовно средство коешто служи за пренесување информации, но истовремено делува на развојот на логичките структури, когнитивните способности и мислењето воопшто, но и на емоционалниот и социјалниот развој.

Брунер експериментално покажал дека кај децата меѓу 4 и 12 години јазикот игра сè позначајна улога како средство за спознавање, обликување и зголемување на информацијата, па дури им овозможува да ги надминат поранешните начини на систематизирање на информациите. Односно, навлегуваат во подрачјето на хипотетичкото и интелектуално можното и се ослободуваат од поврзаноста со предметното и фактичкото.

Воспитно-образовната работа има огромна улога во развојот на овој процес кај децата и е особено значајна поставеноста на целите во делот на изучувањето на мајчиниот јазик како и методите и активностите во наставата коишто ги применува наставникот, како во предучилишниот, така и во училишниот период.

Особено е значаен претшколскиот период, бидејќи тогаш настапува смена на системот на претстави (конкретно: знакот е еднаков на означен предмет) со системот на симболи (знакот не е еднаков на означениот предмет, туку добива ново симболичко значење).

Токму поради ова особено се потенцира потребата во овој период детето да располага со средства за искажување и симболизирање на искуствата, што подразбира дека треба да располага со богат и организиран систем на шеми, операции и поими коишто успешно ја заменуваат реалноста.

Во развојот на овој процес особено значење има детската игра, преку која полека од светот на конкретното детето преминува во светот на симболичкото. Односно, играта му овозможува на детето знакот да не биде секогаш конкретниот предмет, туку со знакот да биде означена појавноста на детската фантазија.

Затоа процесот на учење зборови не е едноставно усвојување на нивниот „список“ еден по еден, туку збогатување и менување на целиот систем во кој појавата на секој нов збор повлекува измени во значењето на целокупниот речник на зборови.

Така, детето на 5 или 6-годишна возраст може да конструира сложена структура на реченици и треба само да го збогатува својот речник.

Во научните поставки за развојот на говорот Л. Виготски го прикажа процесот на формирањето на говорот кај децата. Првенствено ја објаснува појавата на говорот во неговата елементарна форма. Така, првите чекори во развојот на говорот се одвиваат

согласно теоријата на условниот рефлекс со која се објаснува развојот на секоја нова форма на однесување на детето.

Познато е дека првата гласовна реакција на детето се наоѓа не само во еден безусловен рефлекс, туку можеби во повеќе тесно поврзани безусловни рефлекси. Меѓутоа, во првите недели од животот на детето доаѓа до модификација која е својствена за секој безусловен рефлекс.

Главните реакции на детето многу рано, уште во првите недели од животот почнуваат да се претвораат во условни реакции.

Истражувањата покажаа дека гласовната реакција има свои функции. Таа презема улога којашто е поврзана со социјалниот контакт на детето со луѓето кои го опкружуваат.

Гласот на детето станува негов одговор или орудие и го заменува говорот во неговите најелементарни форми. Но, од истражувањата за појавата на артикулираниот говор се покажа дека тоа е најтешкиот момент за сфаќање на развојот на детскиот говор којшто претставува дел од неговиот културен развој.

За да може да се согледа суштината на овој проблем, Виготски тргнува од поставката дека: „на самиот почеток гласовната реакција на детето се развива потполно независно од мислењето“. Исто така, Виготски поставува и уште една теза: „Како што покажуваат истражувањата, на почетокот не само што развојот на говорот се развива независно од мислењето туку и развојот на мислењето се развива независно од говорот“⁵.

Ова е една од позначајните тези за развојот на говорот на рана возраст кај децата.

Во одреден момент овие две паралелни линии – развојот на говорот и развојот на мислењето се сретнуваат и доаѓа до нивно вкрстување. Говорот станува интелектуален, поврзан со мислењето, а мислењето станува јазично – се поврзува со јазикот.

Објаснувањето на овој централен момент од кој зависи целокупната идна судбина на детето како социјално битие, претставува основна задача во истражувањето на Л. Виготски.

За овој проблем Виготски се потпира на теоријата на В. Штерн која дава потполна научна монографија за развојот на детскиот говор.

Штерн тврди дека на одредена возраст (најверојатно меѓу година и пол до две години) кај детето со нормален психофизички развој доаѓа до поврзување меѓу мислењето и

⁵Vigotski, Lev. 1996. Problemi razvoja psihe, Beograd: Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, (132)

говорот, односно детето открива дека секој предмет има име, секој предмет одговара на зборот со којшто се означува.

Овие поставки Штерн ги темели на овие факти:

- од година и пол до две години, детето нагло го збогатува својот речник;
- поставува чести прашања за името на сè што ќе види околу себе.

Меѓутоа, според Виготски, детето на оваа возраст владее само со надворешната структура на значењето на зборот која го поврзува зборот со конкретниот предмет.

Всушност, зборот со којшто детето го означува предметот станува својство на самиот предмет.

Виготски дава темелно објаснување како се развива говорот кај луѓето. Прво е тоа што секој збор содржи значајни црти (со којшто се означува предметот, појавата и сл.). Исто така, зборовите од една страна имаат гласовна форма, а од друга страна значење со коешто се именува одреден предмет, појава и сл.

Во лингвистичките истражувања се издвојуваат три моменти:

- гласовен комплекс;
- конкретно значење;
- преносно значење (зборот се поврзува со внатрешна претстава на говорникот).

Еднаквоста меѓу гласовниот комплекс и конкретното значење ја претставува референцијално-сознајната функција на јазикот.

Со неа се потврдува линеарниот однос меѓу означеното и предметот, и тие имаат обострана тенденција на поистоветување по пат на автоматизација на „контекстот“, така што е можно „да се покаже“ означениот предмет, а мислата да се надополни со вонјазичниот контекст или ситуација.

Во современиот јазик има зборови коишто имаат сликовна основа, а во други зборови таквата основа е прикриена. Со етимологијата на зборовите, секој збор може да се реконструира и да се види дека зборот кога се создавал бил поврзан со одредена сликовна претстава. Според законите на психолошкиот развој, од тие зборови се раѓале нови зборови. Според тоа, зборовите не се измислуваат, не се резултат на надворешни услови или произволни околности, туку потекнуваат или се раѓаат од други зборови. Понекогаш новите зборови се раѓаат како пренесување на старото значење, на нови предмети.

Тргувајќи од наведените поставки, Виготски смета дека во детскиот говор зборовите не се јавуваат произволно, туку тие секогаш настануваат како природен знак којшто е поврзан со некоја слика или активност. Знаците не се појавуваат затоа што детето ги

измислува, тоа ги прима од луѓето кои го опкружуваат. Потоа ги открива нивните функции.

Најдобар пример за сето тоа се симболичките игри кај децата.

Сфера на интерес на Виготски е и развојот на писмениот говор кај децата. Пред Виготски овој проблем не бил соодветно третиран, односно немало создадено рационален, научен и практично аргументиран начин за подучување на децата за писмениот говор, и покрај тоа што во практиката имало повеќе методи за усвојување на читањето и на пишувањето.

Виготски смета дека гестот е првиот визуелен знак во кој веќе се содржи идното писмо на детето. Гестот претставува „пишување во воздух“, а напишаниот знак е чисто само фиксиран гест.

За овој проблем Виготски истакнува два момента.

Првиот момент се детските чкртаници. Детето многу често цртајќи започнува и да драматизира, да покажува со гестови тоа што треба да го прикаже, а трагата којашто останува под моливот само го дополнува тоа што е изразено со гестот.

Во литературата од психологија за оваа појава било наведено само дека едноставно отсуствува вниманието на детето.

Во натамошните истражувања се покажува дека во оваа фаза во развојот „детето црта, а моливот го фиксира гестот на неговото укажување“. Кога ќе му се предложи да нацрта убаво време, тоа рамномерно со хоризонтални движења со раката на долниот лист на хартијата објаснува: „тоа е земја“. Потоа над листот прави низа збркани движења со рацете и објаснува: „тоа е убаво време“⁶.

Вториот момент се однесува на прашањето како се создава природна врска меѓу гестот и писмениот говор што произлегува од детската игра.

Како што е познато, во детската игра детето многу често едни предмети лесно ги означува со други предмети. Така, заменувајќи ги тие стануваат нов знак. Во таа смисла, за детето не е важна сличноста меѓу играчките и предметот што детето го означува, туку најважна е функционалната употреба, можноста со него детето да го изведе гестот.

Во овој момент целокупната симболичка активност во изразувањето на детето е полна со такви гестови на покажување. Затоа Виготски смета дека детската симболичка игра

⁶Исто (стр. 143)

можеме да ја сфатиме како многу сложен систем на говор со помош на гестови коишто соопштуваат и укажуваат на соочување со одделни играчки.

„Само врз основа на гестот детето ги покажува играчките и постепено тие само добиваат свое значење, како што е и цртањето на почетокот поддржано од гестот и станува самостоен знак.“⁷

Значењето се крие во гестот, а не во објектот. Така, Виготски објаснува зошто е речиси сеедно со кој предмет детето во даден случај има некоја активност. За него е битно какво значење има тој предмет.

Многу рано во игрите кај децата на возраст од четири до пет години се јавува условно обележување со зборови. Децата меѓусебно се договараат: „тоа ќе биде кука, а ова чинија“. Приближно на оваа возраст постои богата говорна поврзаност со којашто се опишува, се објаснува и се осмислува секое одделно движење, предмет или постапка.

Детето не само што гестикулира, разговара само со себе, ја објаснува играта, организира една целина, и на тој начин како очигледно да ја потврдува мислата дека првобитните форми на играта навистина претставуваат само првобитен гест, говор со помош на знак: Во играта веќе наоѓаме момент којшто доведува до еманципација на предметот, како знак и гест.

Виготски во својата теорија многу јасно ги покажува двата аспекта на говорот:

Тоа што кај децата на поголема возраст во симболичките игри се создава тенденција децата да не ги заменуваат само предметите коишто се означени, туку и да укажуваат на нив. Така, кога ќе ставиме темна корица од книга и се кажува дека тоа ќе биде шума, детето само од себе додава во играта: „па да, ова е шума затоа што е темно“.

Детето на овој начин издвојува едно обележје на предметот кое му укажува на тоа дека книгата треба да е шума.

Виготски смета дека писмениот говор на детето не настанува по природен пат, туку говориме за тоа дека настанува од гестот на раката која е наоружана со молив. Со истражувањата се покажува дека детето црта како што зборува. Тоа започнува да црта тогаш кога гласовниот говор е развиен и станува вообичаен.

Детето кое ги познава буквите и кое со нивна помош ги издвојува одделно гласовите во зборовите сè уште е далеку од можноста да го совлада механизмот на пишување. Тука недостасува надворешниот момент којшто е карактеристичен за првиот период на писмениот говор. Лесно се забележува дека тука спаѓаат оние знаци коишто

⁷Исто (стр. 144)

претставуваат симболи од прв ред, кои непосредно ги означуваат предметите и активностите. Детето на ова ниво не доаѓа до симболизмот од вториот ред којшто се состои во користење на запишаните знаци за гласовните симболи на зборот.

Затоа детето треба да дојде до основното откритие, а тоа е: може да се црта не само некој предмет туку и говор!

Само тоа откритие го довело човештвото до генијалниот метод на пишување зборови и букви!

Ова откритие го доведува детето да пишува букви, а од психолошки аспект треба да се изградува како преод од цртање предмети на цртање говор.

2.1. Сфаќања за методот на проучување на мислењето и говорот

Истражувањата во областа на мислењето и говорот долго време се задржале во некаков маѓепсан круг меѓу изедначување на мислата и зборот или потполно расчленување или барање средина меѓу нив, па, сепак, не бил пронајден излез за решавање на овој проблем.

Всушност, развојот на детскиот говор се проучувал од гледиште на расчленување на гласовната, фонетската страна на говорот и неговата смисловна страна. Со примената на методот на разложување во истражувањата не било можно да се објасни односот мисла – збор ниту во најелементарен вид.

Виготски, во своите истражувања, открива дека е нужно да се замени методот на разложување, а да се пронајдат неразложливи единици што ги задржуваат сите обележја кои се својствени на односната целина. Според Виготски, таква целина може да се најде во внатрешноста на зборот во неговото значење.

Во своите теориски истражувања Виготски покажа дека внатрешната природа на значењето на зборот не се наоѓа таму каде што обично ја барале истражувачите. Зборот никогаш не се однесува само на еден посебен предмет, туку на цела група или категорија на предмети, и поради тоа секој збор претставува скриено воопштување, секој збор веќе воопштува. Воопштувањето, како што може да се види, е посебен вербален мисловен чин којшто ја одразува стварноста сосема поинаку отколку што се одразува со непосредните осети и перцепции.

Суштината на методот што го примени Виготски за истражување на односот мислење и говор е во тоа што овозможува сите добри страни во анализата да се спојат во синтетичко проучување на особините кои се својствени за секоја сложена целина

како таква. Со теориските и емпириските истражувања Виготски го покажа тоа што го кажал и Толстој дека „зборот е скоро секогаш оформен кога е оформен поимот. Затоа значењето на зборот треба да се проучува не само како единство на мислењето и говорот туку и како единство на воопштување и меѓусебно разбирање, комуникација и мислење“⁸.

* * *

Познато е дека за овој сложен проблем во областа на психологијата постојат повеќе теориски пристапи. Еден од нив е заснован на асоцијативизмот, кој својата кулминација ја достигнал во XIX век во асоцијативната психологија. Карактеристично за овој пристап е тоа што процесот на мислење се објаснува со здружување на основните психички елементи (особено на перцепциите кои се наоѓаат зад издвоени зборови). Со овој пристап процесот на мислење се сведува на асоцијации (врски) на основните елементи, а постоењето на асоцијациите се сфаќа како единствен принцип со чија помош се објаснуваат сложените психички процеси (помнење, внимание, мислење итн.)⁹. Исто така, според формалните степени на Хербартовата школа – на степенот на асоцијации (во процесот на наставата) се набљудуваат одделни делови од целината на содржините, се споредуваат со она што е слично и со она што е различно и се бараат ознаки кои се заеднички за предметите¹⁰.

Во низа нови научни истражувања, сепак, се јавија спротивставени поставки на асоцијативната психологија. Претставниците на Вирцбуршката школа (О. Kilpe, N. Ah, K. Biler и др.) застапуваа ставови дека мислењето во психичката активност на човекот е потполно специфичен процес и изразито се разликува од поврзаноста со перцепциите и асоцијациите. Според нивното учење, возможно е бесперцептивно мислење: не се доживуваат перцепциите, туку односите и ставовите што се сообразени со целта.

Претставниците на Вирцбуршката школа се обидоа да го издвојат мислењето како сосема посебна форма во психичката активност на човекот, меѓутоа решенијата за научните истражувања што ги понуди оваа школа наидоа на оправдани спротивставувања од следниве причини. Со примената на субјективниот феноменолошки метод (за опишување на доживувањата кои се јавуваат во процесот на мислењето) истражувачите употребуваа најопшти и најапстрактни термини. Освен тоа, тие однапред не го прифатија мислењето како конкретна психичка активност на човекот, туку во потполност го издвоија од сите други процеси во психичкиот живот

⁸Vigotski, L. S., 1996, *Sabrana dela, tom drugi*, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 17.

⁹Romanovic, A. L., 1996, *Sabrana dela, tom drugi*, zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 356 i str. 370.

¹⁰Enciklopedijski rečnik pedagogije, 1965, Matica Hrvatska, Zagreb, str. 65.

(па така и од практичното искуство и говорот). Во Вирџбургската школа се разработени постапки за проучување на мислењето (познати како рафинирано самонабљудување) со кои биле откриени многу факти. Сепак, според филозофско-методолошките премиси оваа школа не е прифатлива од Виготски, додека пак, разработените постапки за истражувањата имале одредено влијание¹¹.

Претставниците на германската гештalt психологија (М. Верџајмер, В. Келер, К. Кофка), кои ги проучуваа перцепциите како целовит, неделив процес на други форми на психичката активност, застапуваа сфаќања дека и мислењето кај човекот е, исто така, целовит и неделив процес. Со поврзување на законитостите на мислењето и законитостите на перцепциите и набљудувањето и гештalt психологијата западна во апстрактни шеми, нешто слично како претставниците на Вирџбургската школа. Всушност, во гештalt психологијата „процесот на мислење не се разгледува како својство на конкретна психичка активност која има своја историја и свои корени кои се тесно поврзани со човековата пракса и со јазикот“¹².

Бихевиоризмот е познат како психолошка школа и како посебно учење за воспитно-образовната работа. Основач на оваа школа е американскиот психолог Вотсон Д. Брондез (Watson D. Brondez), кој во своето учење тежиштето го става на набљудување на однесувањето, имитација и поттикнување, а се откажува од методот на самонабљудување или интроспекција. Вотсон не ја признава свеста како предмет на научно проучување, туку нагласува дека без поддржување нема реакција. Во педагогијата која се развива под влијание на бихевиоризмот воспитно-образовната работа се сведува на планско вежбање и навикнување на детето на одредени реакции со кои може најдобро да се прилагоди и да се интегрира во околниот живот¹³.

Според овој преглед на психолошки и педагошки сфаќања, е очигледно дека проучувањето на мислењето кај човекот се затвора во серија на апстрактни шеми и не се создаде поволна клима за негово истражување како сложен психички процес.

¹¹ Romanovic, A. L. 1996, Problemi opste psihologije, pogovor, komentari. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 356 i str. 370.

¹² Исто, стр. 357.

¹³ Enciklopediski rečnik pedagogije, 1965, Matica Hrvatska, Zagreb, str. 87.

2.2. Истражувања за развојот на говорот и формирање поими кај децата

Од научната литература за развојот на поимите на детска возраст, Виготски согледа дека речиси секогаш се истражуваа т.н. секојдневни поими, а само Жан Пијаже во своите истражувања се соочи со потреба да ги разграничи „оние перцепции на детето за стварноста во чиј развој пресудна улога има сопствената детска мисла од оние поими кои настанале под пресудно влијание на знаењето кое го восприема детето во околината“¹⁴.

Првата група поими, за разлика од другата, Пијаже ја означува како спонтани перцепции на детето. Пијаже утврдува дека тие две групи на детски перцепции или поими имаат многу заедничко: 1) и едните и другите се засновани на сугестии; 2) и едните и другите имаат длабоки корени во детската мисла; 3) и едните и другите покажуваат извесна блискост кај децата на иста возраст; 4) и едните и другите се задржуваат во свеста на детето долго, во текот на неколку години, и постепено отстапуваат место на нови поими, наместо да се забораваат моментално, како што е својствено за сугерираните перцепции; 5) и едните и другите се користат во правилните одговори на детето. Сите овие својства, што се заеднички за двете групи на детски поими, ја покажуваат различноста на поимите од сугерираните перцепции и одговорите кои ги дава детето на одредено прашање“¹⁵.

Овие наброени својства на поимите, што се наведени во истражувањата на Пијаже, Виготски смета дека се во основа точни. Во нив е содржано потполно признание на автентичноста во развојот на научните поими на детето, кои, без сомнение, припаѓаат во втората група – неспонтани детски поими. Во таа смисла, Пијаже пристапил потемелно од сите други истражувачи во проучувањето на овој проблем и тој смета дека научните поими можат да бидат самостоен предмет за посебно проучување¹⁶.

Сепак, Виготски забележува прво една слаба страна во учењето на Пијаже што се гледа кога „паралелно со укажувањето дека неспонтаните поими имаат длабоки корени во детското мислење, Пијаже истовремено е приврзан и кон спротивното тврдење дека само спонтаните перцепции на детето можат да послужат како извор на непосредно сознание за квалитативните карактеристики на детското мислење. Додека,

¹⁴ Vygotski, S. L., 1996, *Sabrana dela, tom drugi*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd, str. 147.

¹⁵ Исто, стр. 147 – 148.

¹⁶ Исто, стр. 148.

според Пијаже, со поимите, кои настанале под влијание на возрасните кои го опкружуваат детето, не се одразуваат толку особености на детското мислење¹⁷.

Кон првата забелешка Виготски додава и друга – „тоа што меѓу спонтаните и неспонтаните поими, според Пијаже, засекогаш постои неразделна трајна утврдена граница“. Поради тоа се исклучува секаква можност за заемно влијание на двете групи на поими, и во таа смисла Пијаже само ги разграничува поимите како спонтани и неспонтани, а не гледа што ги поврзува нив во систем кој се создава во текот на интелектуалниот развој на детето¹⁸.

Со претходните две слаби страни во учењето на Пијаже се содржи и третата. Всушност, Пијаже и покрај тоа што во основите на своето учење согледува дека „суштината на интелектуалниот развој на детето се состои во прогресивната социјализација на детската мисла“, тој останува приврзан кон поставката дека само спонтаните поими имаат привилегија да ги одразуваат карактеристиките на детското мислење. Од оваа поставка се гледа дека Пијаже го запоставува значењето на учењето во училиштето, а со тоа се запоставува и процесот на социјализација на детската мисла која доаѓа во прв план во процесот на училишното учење¹⁹.

Според Виготски, „одамна било познато тоа што зборот е единица во говорот и со него се означува предмет, а на сложените степени со развојот на говорот зборот означува извесен апстрактен поим“. Но, и покрај бројните научни истражувања, самиот процес во развојот на значењето на зборот е задржан само на маргините. Се претпоставувало дека значењето на зборот секогаш останува непроменето – и за детето и за возрасните означува еден ист предмет. Исто така, се претпоставувало дека целиот процес во развојот на говорот е поврзан само со богатење и проширување на речникот и стекнување нови апстрактни зборови кои изразуваат извесни поими.

Тргувајќи од овие согледувања, Виготски си постави нова задача да го следи реално развојот на психолошкиот процес, како последица кога зборот го губи дифузниот субјективен карактер и станува вистинско орудие за одразување на сите најсложени врски и односи, кои може да ги опфатат предметите означени со зборови²⁰.

Првиот чекор што го направи Виготски се однесува на разграничување на двете основни страни, или основни функции на зборот. Од една страна, зборот секогаш покажува одвоен предмет (активност или квалитет), заменувајќи го или, според

¹⁷Исто, стр. 148.

¹⁸Исто, стр. 148.

¹⁹Исто, стр. 149.

²⁰Исто, стр. 358.

познатиот руски лингвист А. А. Потебни (А. А. Potebni), служи како негов репрезент што сведочи која е најважната функција на зборот. Така, првата функција на зборот Виготски ја разгледува како предметна референцијалност на зборот. Меѓутоа, таа сама не ги покрива длабоките промени што ги претрпува зборот често со проширување или менување на одредена содржина на зборот во развојот на говорот кај детето²¹.

Втората уште посложена функција на зборот се гледа како – функција на значењето. Под значење на зборот Виготски подразбира: зборот не се ограничува на кажување одреден предмет, туку во истиот момент зборот го воведува дадениот предмет во систем на врски и односи, всушност, со зборот се анализира и се генерализира. Издвојувањето на значењето на зборот, зад кое се содржи систем на врски и односи, е вториот важен чекор за лингвистиката, психологијата и психолингвистиката. Всушност, Виготски утврдува дека предметната референцијалност на зборот, на различни етапи на психичкиот развој, може да се одржи истоветна, додека пак, значењето на зборот (внатрешната семантичка структура) се развива. Тоа е многу важно сознание кое му помогна на Виготски во соработка со Сахаров, С. Л., „со истовремено откривање на системот на врски кои стојат меѓу зборовите да го следат и процесот како се формираат поимите“²².

Виготски ги одредува етапите во процесот на формирање на поимите. Во почетните стадиуми, детето ги игнорира зборовите кои му се дадени, а активностите ги извршува со предмети по случајни обележја. Со своите активности детето открива дека зборот или нема за него битно значење или пак неговото значење е синкретично и дифузно.

Во следната етапа развојот на зборот добива свое функционално значење, меѓутоа сè уште нема карактер на апстрактен поим, туку претставува комплекс според некои обележја, боја, форма и сл. Исто како што, на пр., детето Иван припаѓа на семејството затоа што е Петров брат и сл. Понекогаш овие комплекси може да претставуваат синцир, кога секој нареден член покажува врска со едно дадено или друго обележје.

Во наредните степени развојот на перцепциите се менува и детето започнува да ги издвојува основните обележја на предметот, подведувајќи ги обележјата на извесна категорија. Овој стадиум Виготски го означува како псевдопоими, затоа што сè уште се резултат на променливи споредни обележја. Додека пак, на училишна возраст,

²¹Исто, стр. 360

²²Исто, стр. 360

целокупниот процес на класификација на предметите принципиелно се менува и почнува да се издвојува со откривање на обележја на значењето на зборот, создавање хипотетички категории кои имаат своја реченичка дефиниција и која припаѓа на правото говорење (вербално-логичко мислење)²³.

Експериментите што ги изведува Виготски не само што покажаа како се развива значењето на зборовите туку тие овозможува да се следи и процесот на формирање на поимите. Патот во развојот на значењето на зборовите од дифузно како перцептивно (ситуационо) и натаму кон категоријално (вербално-логичко) е актуелен проблем во истражувањата за развојот на говорот кај децата и возрасните. Всушност, Виготски покажа како се формира постапно значењето на зборот – како основно орудие за именување на стварноста²⁴.

Тргувајќи од наведените сознанија во барањето решенија за односот меѓу мислењето и говорот, Виготски не можел да пријде кон своите проучувања доколку не ги проучи најзначајните теории за овој проблем. Во таа смисла, во студијата на Пијаже Виготски непосредно ја разоткрива не само целата филозофија за проблемот на општествените и биолошките законitosti во психичкиот развој на детето туку и суштината на прашањата за природата на детскиот развој во целина. За овој проблем ја изнесува следната поставка „егоцентричниот говор на детето не само што не мора да биде израз на егоцентричното мислење туку може да исполнува функции што се спротивни на егоцентричното мислење, функции на реалистично мислење, не приближувајќи се на логиката на фантазијата и сонот, туку на логиката на разумско целисходно делување и мислење“²⁵.

Според Виготски, „процесот во развојот на детското мислење не се одвива од индивидуален кон социјализиран говор, туку од социјален кон индивидуален – таков е основниот резултат, како од теориското проучување така и од експерименталното испитување на овој проблем од страна на Виготски. Притоа, тој го изнесува својот став формулирајќи го на следниов начин: во психоанализата и Пијажеовата теорија прашањето за два различни вида мислење се поставува погрешно. Не може задоволувањето на потребите да се спротивставува на прилагодувањето на детето на стварноста; не може да се поставува прашање што го управува мислењето на детето – тежнењето да ги задоволи своите внатрешни потреби или, пак, тежнењето да се прилагоди на објективната стварност, бидејќи во самиот поим потреби, ако се расветли

²³Исто, стр. 361.

²⁴Исто, стр. 361.

²⁵Исто, стр. 42.

неговата содржина од аспект на теоријата за развојот, се опфаќа и тоа дека потребата се задоволува со извесно прилагодување на стварноста²⁶.

Виготски забележува и тоа што Пијаже со своето учење, навистина, биолошкото и општественото во развојот на детето ги замислува како две надворешни сили кои механички го делат детето на една и друга. Тоа може да се види од поставките на Пијаже во неговата студија со кои покажува дека детето живее во разделена стварност. „Еден свет кај детето се создава на основа на неговото сопствено мислење, својствено за неговата природа, а другиот – на основа на логичкото мислење што му го наметнуваат луѓето кои го опкружуваат“²⁷. И така, Виготски го потврдува познатиот Гетеов стих, велејќи дека во детето живеат две души... Две души тоа се два света, две стварности. „Основата на овој став е последица од раздвоеноста на општественото и психолошкото, кои делуваат како две начела едно на друго надворешно и туѓинско“²⁸.

Маргарет Доналдсон (Margaret Donaldson) во студијата „Чилдрис мајндс“ (Childrens minds) од 1978 г., направи осврт за истражувањата и ги изнесува сознанијата дека во истражувањата со психолошка насоченост под силно влијание на американскиот лингвист Ноам Чомски се создава нова теорија. Според неговото учење, „детето по природа е надарено со посебна осетливост за граматичките форми на јазикот кои се „универзални“, т.е. не се посебни за кој било конкретен јазик. Од ова сфаќање произлегува дека детето е во состојба брзо да ги препознае, односно да ги прифати начините на кои се појавуваат тие форми кои се карактеристични за одреден јазик (а за кои постои интерес, на пример: кинески, фински, еврејски или кој било друг зависно од конкретниот случај)“²⁹.

Во поставките на Чомски, Доналдсон согледа дека е нагласено значењето на граматиката или како детето доаѓа до своето знаење за структурата на јазикот и правилата со кои се контролираат начините на поврзување на зборовите со други зборови за да се формулираат прифатливи искази. Меѓутоа, тврдењата на Чомски дека детето е граматичар за Доналдсон звучеле доста драматично во средината на 60-тите години на минатиот век кога во Женева се проширувале истражувањата кои тежнеле кон афирмирање на заклучокот дека детето на помала возраст од 7 години е делумно интелектуално развиено³⁰.

²⁶ Исто, стр. 46.

²⁷ Исто, стр. 53.

²⁸ Исто, стр. 53.

²⁹ Donaldson, M., 1997. Um deteta, Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd, str. 31.

³⁰ Исто, стр. 33.

Исто така, Доналдсон изнесува и други значајни согледувања и процени. Имајќи предвид дека пред учењето на Чомски во периодот од 30-тите до 50-тите години на минатиот век се појавиле повеќе варијанти на теории за развојот на детскиот говор. Нивните основни поставки биле дека зборот добива значење преку непосредно поврзување со предметот кој го означува или што го заменува (што стои место него), а јазикот се согледува како огромна мрежа на асоцијативни врски меѓу посебните елементи: поединечните зборови и поединечните „предмети“. Понатаму, поаѓајќи од своите верзии, асоцијативистите во научните истражувања правеле обиди да го објаснат вкупниот развој на јазикот во сето негово богатство и еластичност. Сепак, „тие обиди некогаш биле многу обмислени, а понекогаш е постигнуван делумен успех, но, сепак, на крајот сите нивни обиди пропаднале“³¹.

Во овој контекст, во 1972 година и Џон Макна-Мара, според Доналдсон изнесе поставка според која децата можат да учат јазик затоа што поседуваат извесни други вештини, а посебно затоа што имаат прилично добро развиени способности за осмислување на извесни ситуации, како што се непосредните интеракции на луѓето. Во овие поставки, според Доналдсон, станува збор за одредени видови асоцијации. „Значењето на зборовите може да се одгатне затоа што се јавува заедно со извесни нејазични случувања.“ Сепак, освен оваа забелешка во учењето на Макна-Мара, според Доналдсон, нема други сличности меѓу неговото учење и старите асоцијативни прикази. Целокупната природа на објаснување е различна, бидејќи подразбира потполно различно поимање на природата на човековиот ум. „Старата идеја била дека асоцијациите се градат на потполно механички, автоматски начин. Тие се спона (врска) меѓу одделни чинители, а личноста во која се одвиваат тие врски, всушност, е пасивна“³².

Според Доналдсон, во новите објаснувања за значењето на зборот се согледува дека за „основното значење на зборот има влијание способноста за осмислување на предметите, а над сè за осмислување на она што прават луѓето, а во тоа, секако, е вклучено и тоа што го говорат“. Во овој нејзин став се забележува дека „способноста за објаснување кај детето се поврзува со ситуацијата во која детето ја остварува својата активност, односно она што му овозможува на детето низ активен процес на проверување на хипотезите и посредно заклучување да дојде до знаење за значењето на зборовите во јазикот“. Ова е важен услов, меѓутоа за да се задоволи ова

³¹Исто, стр. 34.

³²Исто, стр. 35.

објаснување е потребно „детето да има општа способност за заклучување“. Во поновите сфаќања повеќе не се тврди дека детето учејќи го јазикот користи многу специфични вештини за таа задача, туку сега се претпоставува тоа што учењето на јазикот е тесно поврзано со сите други видови учења кои се во тек³³.

Анализирајќи ги резултатите од повеќе истражувања, како и од своите истражувања, Доналдсон покажа дека учењето на Чомски „претставува само формален механизам за обработка на податоци којшто на свој начин е подеднакво автоматски и механички, како што се и асоцијативните процеси и механизми во кои влегуваа јазични податоци, а излегува граматика. Всушност, според овие сфаќања произлегува дека детето во ниту еден случај како да не учествува активно во тие процеси. Доналдсон од своите истражувања согледува дека дури во некои асоцијативистички објаснувања за развојот на детскиот говор е поприсутно детето во споредба со објаснувањата на Чомски и неговите следбеници³⁴.

Во наведеното дело Доналдсон смета дека и во поновите теории не се посветува соодветно внимание на развојот на говорот што го користат децата. За ова прашање наведува примери не само за теоријата на Чомски туку и за теоријата на Жан Пијаже. Конкретно, Пијаже помалку се интересира за учењето на јазикот, меѓутоа кога зборува за овој проблем – забележува Доналдсон – тој е многу чувствителен за разликите меѓу она што претставува јазикот за возрасните и она што е јазикот за детето во раните стадиуми на развојот. Сепак, и самиот Пијаже, самиот како експериментатор, кога го користи јазикот како дел од методата на проучување на детското мислење, тој како да го губи од својот вид значењето на овој проблем – забележува Доналдсон³⁵.

2.3. Односот меѓу учењето и развојот

Виготски го разгледува и проблемот за „односот меѓу учењето и развојот. За овој сложен проблем негов основен став е дека учењето и развојот не се два независни процеси или еден ист процес, туку меѓу развојот и учењето постојат сложени односи“³⁶. Централни прашања за кои Виготски бара одговор се: односот меѓу степенот на зрелост на одредени интелектуални функции кај детето на почетокот на школувањето и за влијанието на учењето во развојот на овие функции; всушност, за

³³ Исто, стр. 36.

³⁴ Исто, стр. 37.

³⁵ Исто, стр. 85.

³⁶ Vigotski, S. L., 1996. Sabrana dela, tom drugi, Zavod za udžbenike i nastavna sredstva Beograd, str. 177.

временскиот однос меѓу учењето и развојот и за суштината и значењето на учењето низ различни предмети во наставата³⁷.

Во истражувањата Виготски прво ги разјаснува прашањата за степенот на зрелоста на психичките функции на кои се заснова учењето во основното училиште по предметите: читање и пишување, аритметика, и за некои други предмети.

На прашањето зошто писмениот говор е тежок за детето и толку малку развиен кај него за разлика од усниот говор, Виготски изнесува неколку поставки.

Виготски тргнува од сфаќањата дека развојот на писмениот говор ги повторува основните етапи низ кои своевременно поминал усниот говор. Од овие сфаќања произлегува дека писмениот говор на осумгодишно дете треба нужно да потсетува на усниот говор на деветгодишно дете; или обратно. Притоа, во овие сфаќања се наведува и тоа дека детето располага со мал фонд на зборови и недоволно развиена синтаксичка структура. Речникот на детето е сиромашен и сè уште детето ја нема усвоено структурата на сложените реченици.

Сепак, речникот на писмениот говор на училишното дете, според Виготски, не е посиромашен во споредба со неговиот устен говор, затоа што и едниот и другиот е речник. Во овој контекст, Виготски докажува дека во развојот на писмениот говор по ништо не се повторува историјата на усниот говор. Всушност, сличноста меѓу овие два процеса повеќе е надворешна и симптоматична, отколку суштествена. Писмениот говор, исто така, не е обично преведување на усниот говор во писмени знаци како што не се сведува ниту усвојувањето на писмениот говор како обично совладување на техниката на пишување³⁸.

Според Виготски, за да се развие писмениот говор, како што покажуваат истражувањата, кај детето треба да постои висок степен на апстрахирање. „Тоа е говор без интонациска, експресивна и воопшто без цела своја звучна страна. Тоа е говор во мислата, во перцепцијата (претставата), ама и говор лишен од најсуштествените обележја на усниот говор – материјалниот глас.“³⁹

Во одговорот на ова прашање Виготски додава: „детето на училишна возраст со помош на гласниот говор веќе има постигнато прилично висок степен на апстрахирање во однос на предметната стварност. Сега му се поставува нова задача: тоа мора да се ослободи од гласноста на говорот и да помине на воопштен говор, на говор кој не се служи со зборови, туку со претстави за зборовите. Во оваа смисла писмениот говор се

³⁷Исто, стр. 178.

³⁸Исто, стр. 179.

³⁹Исто, стр. 179.

разликува од усниот исто како што се разликува апстрактното мислење од перцептивното мислење. Природно е тоа што писмениот говор не може да ги повторува етапите во развојот на усниот, ниту може да одговара на нивото на развиеност на усниот говор. Како што покажувале истражувањата, апстрактноста на писмениот говор, околноста што тој говор само се замислува, а не се изговара претставува една од најкрупните тешкотии со кои се соочува детето додека се описменува“. Притоа, Виготски додава: „оној кој сè уште мисли дека една од тешкотиите е неразвиеноста на ситната мускулатура и другите чинители поврзани со техниката на пишување, не ги гледа причините за тешкотиите таму каде што се наоѓаат реално, а тоа што е споредно се прогласува за централно и основно“⁴⁰.

Виготски согледа дека „писмениот говор е поапстрактен од усниот и поради тоа што тоа е говор без соговорник, во ситуација во која детето не навикнало да говори. Детето кое пишува нема контакт со оној за кого пишува... „Тоа е говор – монолог, разговор со бел лист хартија, со измислени или замислени соговорници, додека секоја ситуација при усниот говор е разговорна ситуација. Ситуацијата на писмениот говор налага дупла апстракција во споредба со гласноста на говорот и од соговорникот“. Исто така, Виготски го нагласува и значењето на мотивацијата како крупен чинител за развојот на писмениот говор. Во писмениот говор детето треба да ја доведе во свеста гласовната структура на зборот, да ја расчлени и мотивирано да ја репродуцира во писмена форма⁴¹.

Истражувањата на Виготски од втората серија за временскиот однос меѓу учењето и развојот имаат големо значење. Со нив Виготски покажува дека учењето секогаш претходи на развојот. Детето може порано да усвојува извесни искуства по одредени предмети во споредба со тоа колку е свесно или мотивирано нив да ги научи и применува. Исто така, секогаш има разминување меѓу текот на школското учење и развојот на интелектуалните процеси и дека тие никогаш не се паралелни⁴².

Наставниот процес секогаш има свој редослед, своја логика, своја сложена организација. Наставата се регулира со програми и распоред на часови. Во таа смисла „би била голема грешка ако претпоставиме дека надворешното организирање на наставниот процес потполно се совпаѓа со внатрешната структура и законитостите во развојните процеси кои се овозможуваат со подучување и активност на ученикот. Графички, ако се прикаже последователноста во наставниот процес, во однос на

⁴⁰Исто, стр. 179

⁴¹Исто, стр. 179-181.

⁴²Исто, стр. 183.

развојот на психичките функции кои непосредно учествуваат во учењето, тогаш двете криви линии никогаш нема да се поклопуваат, туку ќе покажат многу сложени заемни односи.

Развојот на интелектуалните способности се одвива со поинакво темпо отколку учењето. Однапред не може ниту да се претпостави дека темпото на усвојување на именската или падежната промена на именките да се поклопува со извесен дел во наставниот процес. Развојот на деклинацијата не подлежи на школските програми, туку има своја внатрешна логика. Никој не докажал дека секоја лекција по аритметика треба да одговори на секој чекор во развојот на концентрацијата и вниманието кај детето, и покрај тоа што учењето по аритметика, без сомнение, влијае суштински на промената на вниманието од областа на нижите во областа на вишите процеси⁴³.

Општите резултати од истражувањата покажаа дека и во моментот кога детето ќе научи некоја аритметичка операција или некој научен поим развојот на таа операција и на тој поим не завршува, туку допрва започнува: кривата на развојот не се поклопува со кривата во усвојувањето на наставната програма; притоа учењето главно претходи на развојот⁴⁴.

Во врска со смисловната поврзаност на наставните предмети и нивните функциите за интелектуалниот развој на детето, Виготски изнесува три битни факти: 1. значителна единственост на психичките основи на учењето во разни предмети кои сами по себе обезбедуваат можност за влијание на еден предмет на друг; 2. повратно влијание на учењето во развојот на вишите функции (со ова се подразбира дека се надминува влијанието на посебните содржини од наставните програми); 3. заемна зависност и заемна поврзаност на одделни психички функции кои започнуваат да се исполнуваат со учењето на извесен предмет; развој на мотивацијата и вниманието; логичкото помнење, апстрактното мислење; и научната фантазија како резултат на заедничката основа на вишите психички функции, чишто развој претставува главен придонес на училишна возраст, кога ученикот станува свесен и владее со нив⁴⁵.

Виготски го разгледува и прашањето за интелектуалната развиеност на детето. Како средство за одредување на интелектуалната развиеност служат задачите кои детето ги решава самостојно. Со овие задачи сознаваме што умее и што знае детето во одреден временски период (само според задачите што детето ги решава самостојно на одредена возраст). Сепак, со оваа метода можеме да утврдиме колку е детето созреано.

⁴³Исто, стр. 185-186.

⁴⁴Исто, стр. 184-186.

⁴⁵Исто, стр. 184-186.

Меѓутоа, развојот на ученикот не се мери само врз основа на оние способности и знаења за решавање на задачи во моментот кога нив ги решава самостојно, туку треба да се имаат предвид и оние способности и знаења кај детето кои може да се развиваат понатаму. Како што Виготски вели не само способностите и знаењата на актуелното ниво туку и знаењата и способностите во наредниот развој. Затоа има потреба да согледаме ученикот како ќе ги решава и задачите со поддршка на наставникот што се предвидени за наредната возраст (наредните одделенија).

Всушност, во истражувањата Виготски докажа дека се јавува неусогласеност меѓу нивото на интелектуалниот развој на ученикот што се одредува со помош на задачите што ги решава самостојно и нивото на интелектуалниот развој за решавање задачи што може да го достигне ученикот кога задачите не ги решава самостојно, туку во соработка со наставникот. На овој начин се одредува зоната на наредниот развој⁴⁶. Овие разлики се одразуваат, пред сè со темпото на интелектуалниот развој на децата во текот на учењето, како и со нивниот релативен успех во наставата. Од овие истражувања се покажува дека учењето е добро доколку претходи во развојот. Тогаш со учењето се поттикнуваат цела низа функции кои созреваат и се наоѓаат во зоната на знаењата и способностите на наредниот развој. Во таа смисла се состои главната улога на учењето во развојот.

Во педагошката наука посебно се издвојува проблемот за развојот на сознајните процеси на учениците и нивното значење за наставата. Резултатите од истражувањата во развојната психологија за овој круцијален проблем имаат посебно значење за планирањето и организацијата на наставата, а особено за изборот на содржините, методите и активностите во наставниот процес. Познато е дека од богатата ризница на знаења, умеања и вредности на човештвото што е создавано со векови учениците не е возможно, ниту е потребно нив да ги усвојуваат во целост.

Со квантитетот најчесто се губи квалитетот на знаењата и вредностите, поради воопштеноста се намалува ефикасноста, а во недиференцираноста на содржините лежат причините за предимензионираноста на наставните програми⁴⁷. Всушност, не се води доволна грижа и за економичноста на знаењето бидејќи со наставните програми секогаш не се пронајдени адекватни содржини за широко, потполно и ефикасно влијание на развојот на интелектуалните способности на учениците.

⁴⁶Исто, стр. 186.

⁴⁷Исто, стр. 95

Од проучувањето на овој проблем, Брунер во 1960 година во студијата „Процесот на образованието“ (The process of Education) ги изнесе своите поставки за улогата на курикулумот во наставата и учењето. Според Брунер, курикулумот го сочинуваат следните компоненти: 1) мора да има јасни интенции – да биде јасна главната цел на курикулумот; 2) да има јасни ставови во однос на прашањето кои содржини од современата култура да се внесат во наставните програми (од природните и од општествените науки кои имаат поголеми вредности, а помалку сознаен карактер); 3) за квалитетно изведување на наставата се залага да се исполнат повеќе услови, а првиот услов е во наставните содржини да се истакне структурата на знаењето; 4) од учењето и наставата да се отстранат сите оние методички постапки кои не овозможуваат самостојно критичко откривање на битните поими и односи меѓу нив⁴⁸. Според Брунеровите сфаќања, основните поими, законитости и начела треба да бидат главни елементи во структурата на содржините. Брунер ги разгледува и функциите на структурата на содржините, како на пример, ученикот со помош на структурата може да ја согледа и сфати основната идеја бидејќи таа е предуслов за разбирањето на целото градиво на предметот. Со основните идеи ученикот добива целосна прегледност за сфаќање на законитостите, односно причините и последиците во содржините што се структурирани во наставните предмети. Со оваа дидактичка функција се нагласува односот на ученикот кон содржините кои ги учи, меѓутоа според Брунер, структурата на содржините не е само средство за брзо и целосно сфаќање на содржините, туку и средство за лесно и рационално помнење на научените содржини во процесот на учењето. Ученикот полесно запомнува податоци доколку ги вклучи во структура или систем. Во книжевноста, улогата на структурата на содржините обично ја презема основната мисла или повеќезначноста во уметничкото дело. Таа останува кај личноста и тогаш кога ќе ги заборава деталите во книгата, меѓутоа со помош на повеќезначноста (повеќеслојноста – темата и мотивот) може да ги реконструира дејствијата од прочитаните книги.

Следната функција на структурата на содржините се однесува на временската димензија во процесот на учењето, односно структурата на содржините му помага на ученикот во усвојувањето на она што го учи, полесно запомнување на содржините што ги учи и за успешно учење на она што ќе учи во наредниот период. Исто така, разбирањето на начелата и идеите во едно подрачје овозможуваат лесно разбирање и

⁴⁸ Bruner, S. J., 1960, The Process of Education, Harvard, University Press, Cambridge, ili во „Pedagogija“, 1976, br. 2-3, Proces obrazovanja, str. 273-321

усвојување на содржините во друго подрачје. Со оваа теориска поставка Брунер ја поткрепува идејата за трансферот во учењето како пренесување на општите начела и поими⁴⁹.

Следната дидактичка улога на структурата на содржините се однесува на поттикнување на учениците на постојано реструктурирање на усвоените знаења. Овие активности во учењето имаат битно влијание за поефикасно учење со поголема интелектуална активност и творечко мислење.

Во врска со остварувањето на функциите на содржините во областа на книжевноста, во современите сфаќања за наставата се забележува дека со едностраната примена на хронолошкиот пристап се осиромашува знаењето на учениците. Со овој пристап сознанијата на учениците се упатуваат и кон помалку значајни факти со кои се оптоварува наставата. Содржините во образованието навистина се битен фактор за одредување на сознајните активности и развојот на способностите на учениците, меѓутоа не како создавање на огромен квантум од факти, туку со запознавање на квалитативниот облик на содржините. Според Брунер, ученикот е во состојба да доживее само дел од културата и нема можности, па ниту во текот на целиот свој живот да совлада ниту еден предмет, доколку „совладувањето“ се однесува на сите факти, закони, принципи и правила.

Брунер не го прифаќа мислењето дека јазикот сам по себе го обезбедува процесот на сознанието. Ова сфаќање го објаснува на следниот начин. Сите деца во училиштето умеат да зборуваат на својот мајчин јазик, но кога ќе се побара од нив во јазична форма да ги изразат своите и туѓите мисли, нивниот успех не е завиден. Дидактички гледано, наставата претежно се однесува на задачи учениците да се оспособат своите мануелни активности, како и активностите за сликовно претставување на предметите и појавите да ги преобразат и да ги изразат во дискретни низи со симболи (реченици). Конвенционалната настава во современата цивилизација максимално го вреднува симболичкото (усно, текстуално и графичко) претставување на стварноста и е преполна со барања учениците со самостојно составување низа реченици да ги изразат своите мисли. Со симболичкото изразување на мислите се подразбира способноста на ученикот да изговара зборови поврзани во систем кои имаат значење за логички обележја на предметот за кој се говори. Наставата има

⁴⁹Исто, стр. 273-321

одлучувачка улога во реорганизирање на искуството на ученикот за исполнување на целите што се поставени за усно и писмено изразување.

Посебно значење за наставата имаат теоретските поставки на Жан Пијаже (Piaget, J.) за текот на интелектуалниот развој на децата. Основни поставки во неговото учење се дека интелектуалниот развој на детето минува низ четири периоди или стадиуми на развој: сензомоторни; предоперационални; конкретнооперационални и формалнооперационални. Возрасните граници на овие стадиуми во развојот на децата не се строго определени. Со оваа поставка се подразбира дека детето во својот развој може да биде на стадиум на предоперационално мислење во некои области, а да умее да решава задачи на логичен начин во други области⁵⁰.

Според теоретските поставки на Пијаже, основни фактори за развојот на мислењето кај децата се созревањето и искуството, меѓутоа тој му дава примарно значење на созревањето. За наставниците посебно значење има поставката на Пијаже дека децата сè до адолесцентна возраст не ја усвојуваат логиката на возрасните. Оваа поставка има големо значење за правилна организација на наставниот процес, за изборот на содржините и активностите во наставата.

За целосно формулирање и прецизирање за активноста на децата во наставниот процес од наведените теоретски поставки на Пијаже, Иван Ивиќ ги издвојува следните важни елементи.

Една важна компонента на наставата и учењето е внатрешната ментална активност на ученикот. Таа активност, или барем еден нејзин облик, е проаѓањето низ оние интелектуални процеси низ кои поминала науката кога доаѓала до откритија и инвенции. Со тоа се подразбира ученикот на скратен начин да ги реконструира тие мисловни процеси. Така, објект на мисловните активности на ученикот не е само неговото сопствено непосредно искуство, туку и интелектуалните содржини од одделни научни дисциплини. Затоа, основни цели на учењето во наставата со помош на активни методи се: добро разбирање/сфаќање на она што постои во науката и усвојување на интелектуални умења за продуктивни и творечки активности.

Во такви услови улогата на наставникот е да биде аниматор (да поттикнува), да создава ситуации во кои децата ќе се соочуваат со проблеми, да ги поттикнува на она што е противречно со нивното мислење (да наведуваат спротивни примери). Во кратки

⁵⁰Milovanović-Nahod, S., 1981. Usvajanje pojmova zavisno od nastavnih metoda i kognitivnih sposobnosti, Prosveta, Beograd, str. 13-18

црти за „старата активна школа детето се сфаќа како индивидуален изведувач на практични активности, а за Пијаже е спонтан и индивидуален мислител”⁵¹.

Роберт Гање (Gagnè, R.) го прифаќа сфаќањето дека учењето придонесува за интелектуалниот развој на човекот бидејќи е кумулативно по своите ефекти. Детето постепено напредува во својот развој, но не со воспоставените една или десетина нови асоцијации, туку затоа што усвоило низа на одредени способности кои се надоградуваат една на друга на прогресивен начин низ процесот на диференцијација по сеќавање и пренесување во процесот на учењето. Од оваа поставка се гледа дека Гање посветува внимание на учењето во текот на самиот развој на детето. Покрај тоа што тој зборува за односот меѓу созревањето и учењето, очигледно е дека учењето е поважно во неговиот систем. Така, учењето се одвива по хиерархиски редослед, со тоа што постепено се усвојуваат способности од понизок ред кои претставуваат предуслов за развивање способности од повисок ред. Бидејќи во теоријата на Гање учењето има значајно место во развојот, во наставните програми има потреба да се изврши логичка анализа на задачите за учењето, меѓутоа водејќи сметка и за условите за учење.

Во моделот на учење што го предлага Гање е нагласено влијанието на факторите кои произлегуваат од помнењето. Овие внатрешни фактори се јавуваат со помнење на она што е порано научено, поради тоа во наставните програми и во наставниот процес треба да се имаат предвид не само непосредните надворешни услови кои го стимулираат ученикот туку и оние способности кои ученикот ги носи во себеси⁵².

Според Роберт Гање, секој од внатрешните фактори може да претставува категорија за она што треба ученикот да научи или услов за да научи нешто ново. Со оваа поставка Роберт Гање одново ги покренува основните прашања: Кои фактори треба да бидат примарни во целта на наставата? и Дали може теориски или со практични претпоставки да се процени предноста на надворешните или на внатрешните фактори во учењето?⁵³

Според Роберт Гање, учењето започнува со користење информации, потоа следува правилно насочување на ученикот во учењето и искористување на претходните знаења. Следниот чекор се однесува на поврзување на информациите по аналогија, информирање на каузални односи. При решавањето на проблеми се користат голем број когнитивни стратегии или интелектуални вештини.

⁵¹Иванџ, И. и други, 1997, Активно учење, Институт за психологију, Београд, стр. 139

⁵²Исто, стр. 21-24

⁵³Исто, стр. 21-24

Информациите можат да бидат дадени со поставувањето на проблемот при учењето, а ученикот нив ги користи кога ќе му бидат потребни. Меѓутоа, планирањето на наставата не може да се сведе само на факти и информации, таквиот начин може да се смета сосема неадекватен.

Со тоа што Гање при учењето им дава предност на когнитивните стратегии, треба да се објасни што се подразбира под овој термин. Според Гање, овој поим се однесува на специјален вид интелектуални умења/вештини, како и умења кои се организирани со внатрешна/интелектуална активност на ученикот врз основа на личното искуство⁵⁴. Когнитивните стратегии се однесуваат на способностите во процесот на мислењето. Во училиштето се учат голем број вештини/умења. На пример, во областа на јазикот: читање на глас, читање во себе, составување реченици и сл. Овие вештини ученикот не ги учи преку гледање или преку добивање информации од вербална комуникација, туку нив мора да ги усвои, да се сеќава на нив и да ги применува. На пример, при учењето да се служи со метафора што наликува на учење правила – ученикот прво ќе научи да го применува ова правило низ активности кога се употребува метафора. Така, ова едноставно умење станува компонента во понатамошното сложено учење. Кога ученикот ќе научи да применува метафора, тоа учење придонесува за учење на посложени интелектуални умења/вештини, како што е составувањето реченици со кои се објаснува метафората, или кога опишува што се случува во одреден настан или кога составува есеј и сл. Проверувањето на научените знаења и вештини се врши со задачи во кои ученикот треба да покаже што е метафора на еден или повеќе примери. Роберт Гање интелектуалните умења/вештини ги класифицира според нивната сложеност.

Со оглед на посебното значење на когнитивно-развојните теории за организацијата на наставата и изборот на содржините и методите во наставата и учењето од аспект на возраста и развојните карактеристики на учениците, во овој дел на истражувањето е направен селективен преглед на позначајните поставки од наведените теории.

Авторот од литературата согледува дека техниката на концептуално мапирање ја развил Џозеф Д. Новак (Joseph D. Novak) и неговиот тим на универзитетот „Корнел“ во седумдесеттите години од XX век и се базира на когнитивните теории на Давид Аусубел (David Ausubel). Концептуалното мапирање е техника за визуелизирање на врските помеѓу различни поими, а концептуалните мапи се графички алатки за организирање и претставување на знаењата. Поимите се запишуваат во текст-боксови,

⁵⁴Исто, стр. 21-24

а се поврзуваат со стрелки и знаци. Оваа техника може да се употребува во процесот на учење на нови содржини, а исто така, и за повторување, систематизирање на темата, како и за проверување на наученото⁵⁵.

Во овој контекст, забележува авторот, дека според Р. Е. Маер (R. E. Mayer) (1998), „решавањето на текстуалните задачи бара репрезентација на проблемот, изработка на план за решавање и извршување на тој план. Освен тоа што учениците треба да ги совладаат основните аритметички и алгебарски вештини, тие треба да научат и како да ги употребуваат тие вештини за да можат успешно да решаваат математички проблеми“⁵⁶.

Тргнувајќи од овие сознанија, за решавање на текстуални задачи по математика посебно значење имаат следните чекори: ученикот треба да научи да пристапи кон задачата, да ја прочита истата со разбирање, да ја анализира, да направи план за работа, задачата математички да ја претстави, да користи соодветни постапки за решавање и да даде конечно решение⁵⁷.

Всушност, ученикот треба да умее да согледа „што се бара во задачата, што е дадено, што е непознато и кои се врските помеѓу познатите и непознатите величини“⁵⁸.

Од наведениот приказ можеме да ги согледаме функциите што ги имаат техниките на сликовно организирање и претставување на знаењето за поттикнување на мисловна активност кај учениците во процесот на учењето, а со тоа се подразбира и за поттикнување на говорен развој и комуникациски вештини.

Во акционото истражување се користи акционен план. Тој опфаќа период на подготовка, период на вежбање-акција; прибирање на податоци според триаголска матрица (односно, почетно мерење, мерење за време на акцијата и мерење на крајот на акцијата), како и сумирање и прикажување на резултатите.

Од податоците што се добиени на прашалникот за ученици при почетното мерење може да согледаме дека при решавање на текстуални задачи на поголем број ученици најчесто тешкотии им причинува структурата на задачата и нејзиното разбирање, односно поставување на задачата. Па, во таа смисла повеќето од учениците своите грешки во решавањето на задачите ги лоцираат во начинот на читање и разбирање на задачата⁵⁹.

⁵⁵Тасевска, А. (2015). Решавање на текстуални задачи по математика со помош на концептуални мапи

⁵⁶ Mayer, R. E. (1998): Cognitive, metacognitive, and motivational aspects of problem solving, *Instructional Science* 26: 49-63

⁵⁷Тасевска, А. (2015). Решавање на текстуални задачи по математика со помош на концептуални мапи, стр. 4

⁵⁸Исто, стр.4

⁵⁹Исто, стр.10

Според одговорите од прашалникот за ученици за мерење на крајот на акцијата, речиси сите ученици во паралелката се согласни дека по вежбањето со концептуалните мапи текстуалните задачи им станаа полесни. Затоа што се поразбирливи, податоците поубаво се разбираат, затоа што е забавно и интересно и слично. На прашањето: „Што ти беше најинтересно додека вежбавме?, учениците забележуваат дека „најинтересно е тоа што од задачата правевме приказна; цртање шема што ни изгледаше како да бараме скриено богатство, наоѓањето на врски помеѓу податоците, како и тоа што при решавањето на задачата, всушност, ја цртавме задачата”⁶⁰.

На прашањето: „Што е она што ти беше тешко?“, учениците забележуваат дека „на почетокот не ги разбиравме задачите или се збунувавме при пишувањето на задачите“, исто така наведуваат дека „на почетокот не ги дочитувавме задачите, а математиката беше тежок предмет... но сега сè е лесно“, и сл. Исто така, учениците се приврзаа кон овој начин на работа и потврдија дека и дома на ваков начин ги решаваат текстуалните задачи затоа што им било поразбирливо и полесно, особено кога имале потешки задачи кои не можеле да ги разберат. Од резултатите од истражувањето општ впечаток е дека учениците веќе поинаку ја доживуваат математиката, сега таа е интересен предмет за нив, а не е тежок како порано, учениците научија подобро да ги поставуваат текстуалните задачи.

Посебно значење имаат и согледувањата што ги кажува наставникот за ова истражување. Наставникот потврдува дека на овој начин навистина е полесно да се работи, особено поради тоа што концептуалните мапи можат да се применат и во другите предмети. Наставникот забележува дека следната учебна година уште на почетокот ќе почне со учениците да работи со помош на оваа техника.

Нашиот впечатокот е дека со овој начин на работа се создава основа за поуспешна интеракција меѓу ученикот и содржините што ги учи, ученикот учи како да учи, а со тоа зајакнува и интеракцијата ученик-наставник и ученик-родител⁶¹.

⁶⁰Исто, стр.10

⁶¹Исто, стр.11 и 12

2.4. Компаративни согледувања за изучувањето на мајчиниот јазик во предучилишното и раната фаза од основното образование во некои европски и балкански земји

Важноста на курикулумите кои се дел од сите образовни системи се центар на внимание на експертите кои се занимаваат со развој и унапредување на образованието. Добрата поставеност на курикулумите и соодветниот сооднос во глобалните и посебните цели во секое подрачје или област на која и да е наука или уметност, нивната прецизност но и отвореност и флексибилност дава добри резултати. Неговата конструкција е важна во секој сегмент бидејќи истото директно влијае на неговата успешност.

Секој образовен систем се прави според состојбите и потребите, според спецификите на јазикот и слично, иако секогаш постојат трендови или ако сакате примери по кои креираме и системи и политики на кои гледаме како во успешен пример и сето тоа се прави со цел примена на она што кај другите се докажало успешно. Моментот на адаптација согласно условите е вториот клучен момент при планирањето.

Предметот мајчин јазик има своја специфика која бара посебен пристап во секоја земја односно секој национален курикулум .

Како што беше споменато, пристапите во секоја програма се индивидуални. Поточно, пристапите во нивното креирање се индивидуални. Наставната/наставните програма/програми во Велика Британија, како што состои во официјалниот документ,⁶² има можност да се обликува според потребите на училиштето и да додава предмети односно теми кои се релевантни за него, но мора да ја следи законската национална рамка која се базира на периоди и на клучни фази на учењето. Така е и со предметот англиски јазик кој во наставната програма е поделен по клучни фази, односно по возрасти кои вклучуваат цели или очекувани резултати од секоја возраст имајќи ја предвид и предучилишната фаза. Она што го разгледувавме ние е јазикот кој се именува како Spoken language-јазик на кој се зборува, јазик на кој зборуваат сите-пошироко кажано. Во клучните компетенции во предучилишната возраст во однос на јазикот односно глобалните цели се инсистира на јазикот како на објект на игра преку

⁶² The national curriculum in England Framework document December 2014, Department for education

кој ќе учат и кој воедно ќе биде предмет на учење. Таа симбиоза на целта која треба да се постигне развива комуникациски вештини подоцна наречени говорни вештини. Децата на тој начин ја развиваат својата свест за јазикот и неговите можности. Задолжителен дел од овој развоен период на децата доколку се институционално згрижени, се слушањето и разбирањето на текст, приказна или каква и да е целина од јазичен карактер, која има свој тек и идеја. На Ваквите идеи се надоврзува и финскиот модел кој во последно време е особено актуелен поради својата успешност во сите развојни периоди. Овој модел особено инсистира на индивидуалниот пристап кон детето што во претходната програма не беше особено потенцирано. Во врска со јазичните компетенции и нивниот развој во рамките на предучилишното образование, финскиот предучилишен курикулум на лингвистичките компетенции ги додава и културните вредности бидејќи исто како и во англискиот систем се слушаат текстови, се дискутира за нив и воедно преку пораките на овие текстови, песни, приказни се градат сите вредности кои се од етички и културен карактер и кои треба да се постават како темел во оваа возраст. За важноста на јазичните компетенции овој систем има развиено програма преку која се реализира, односно, детето ја посетува во случај кога има потешкотии во изразувањето и користењето на јазикот или во случај на болест. Посетувањето на оваа програма со цел помагање во развивањето на јазичните компетенции е една година пред поаѓањето во училиштето. Тоа само ја потенцира важноста во врска со јазичните вештини во развојот на учениците и нивното партиципирање во редовната настава. Во норвешкиот предшколски курикулум се предвидуваат и активности за почетно насочување во јазична и математичка писменост.

Данскиот предшколски систем се надоврзува на финскиот и норвешкиот и истиот во таа смисла се повторува со целите од јазичната сфера. Данците планираат и оставуваат јазична проценка на возраст од 3 и на возраст од 6 години со цел сигурно зачекорување во училиштето во однос на јазичните вештини.

Во Австрија предшколскиот систем претпочита задолжителна година пред почетокот на првото одделение доколку истото е потребно согласно развојните карактеристики на детето. Часовите, доколку се потребни на децата, се одржуваат во основните училишта во посебни простории кои имаат соодветни услови за тоа. Што се однесува до градинките, тие имаат широк спектар на активности кои ја почитуваат индивидуалноста на децата и се прилагодени согласно возраста и неговите потреби.

Јазичните компетенции се развиваат на начин кој го одредуваат самите воспитувачи/наставници. Во овој поглед за разлика од горенаведените предучилишни системи автриската рамка е поширока и остава повеќе простор на наставниот кадар да ги одлучува начините за развивање на вештините на децата вклучувајќи ги и јазичните.

Во рамките на официјалниот документ на Република Словенија *Strokovni svet RS za splošno izobraževanje*, 1999 во однос на стандардите и целите во делот јазик посебно се обрнува внимание на вештините на говорењето. Истакната е оваа важна фаза од развојот на децата преку која говорот се користи и за интеракција со други возрасни, деца, се користи во изразувањето на доживувањата како и во изразувањето на чувствата, мислите и разбирањето на истите од другите. Се препорачуваат игри и имитации, драматизации, играња на улоги, опишување, раскажување на нешта што им се случуваат или на приказни кои се дел од фолклор. Во рамките на нивната концепција постојат посебни сегменти со кои се предвидуваат и препорачуваат конкретни активности за стимулација на јазични вештини. Во хрватскиот документ наречен *Odgojno-obrazovni rad u dječjim vrtićima* кој може да се најде на официјалниот сајт на Министерството за образование на Хрватска може да се согледа една програма која е со широк спектар од насоки преку кои се инсистира на индивидуалниот пристап кон децата, пристап кој овозможува развивање на блискост и можност за развој на сите вештини: моторички и социјални. Делот од концептот кој дава насока за развој на јазичните компетенции не е доволно потенциран. Во Србија во документот „Општи основи на предшколскиот систем“, 2006, се изнесени основните постулати врз кои се темели работата на градинките и воопшто предшколското згрижување на децата. Во публикацијата има во голем дел информации за начинот на функционирањето и полињата на интереси за кои треба да се обезбедат игри и активности, но нема изделени конкретни јазични компетенции на начинот на кој се инсистира на истите во некои западноевропски публикации. Секако, присутни се активности и игри преку кои се реализираат јазично-говорни вежби, но на истите не се инсистира посебно и изделено.

И бугарскиот предучилишен ситем ги следи балканските тенденции за широко дефинирани цели во однос на постигањата и развојните карактеристики на децата. Јазичните компетенции се развиваат најмногу во задолжителната подготвителна програма која се одвива пред првото одделение.

Програмите за предучилишно образование во европските земји имаат поглавја кои упатуваат во пристапите кон децата, во креирањето средина за учење, во поучувањето и учењето. Јазикот се пренесува како медиум на мислата и на експресијата. Мислењето, социјализацијата и интеракцијата се одвиваат преку јазикот и оттаму и нагласената негова важност. За неговото совладување се даваат насоки за активности кои поттикнуваат емоции и интеракција. Исто така, се става акцент на литературата на тој начин што ќе се направи база која ќе може да се надоградува во иднина и тоа преку читање, слушање и раскажување како и дискусија за слушнатото и прочитаното. За секоја од целите од различни подрачја- математика, уметност, здравје, животна средина, но вклучително и јазичното се прави локална програма која е прилагодена на институцијата, на групата на која се однесува. Посебните цели се поделени согласно возраста на учениците односно до 3 години и од 3 до 6 години.

Предучилишниот концепт во Р. Македонија е покрај законската основа и другите стручни документи е уреден и преку - *Стандарди за рано учење и развој кај деца од 0-6 години*. Стандардите се поделени и имаат различна сфера на интерес во развојот. Секој стандард развива субдомени.

Посебно би се осврнале на стандардот **Јазик, комуникација и развој на писменост**. Според истиот: (Субдомен 1 Комуникација)–детето се вклучува во разговор, прераскажува приказна, серија, цртан...разговара со своите врстници за некои случки, употребува различна интонација при раскажувањето, детето препознава зборови кои не се од неговиот јазик.

(Субдомен 2 Основи за читање, стандард 1)Детето покажува интерес за печатени материјали- детето седи и разгледува сликовница, книга подолго време, детето ја користи книгата за да добие некоја информација, раскажува настан по слики, разликува наслов, илустрации и автор на книга.

(Стандард 2 Детето може да препознае пишани симболи)- детето поврзува глас со одредена буква(о.а), детето именува букви во пишан текст, го препознава своето име напишано на хартија, детето именува 2-3 букви поврзувајќи ги во низа.

(Субдомен 3 Основи на пишување) –детето црта форми со повеќе потези, самостојно ги пишува или црта разните форми со повеќе потези. Користи букви и чкртаници за да напише порака, бара од возрасните да му напишат нешто во врска со некоја идеја. Во

овој период детето има и развоен логичко –истражувачки интерес кој се огледа во склопувањето играчки, предвидувањето и набљудувањето на процесите и појавите во непосредната околина.

Застапеноста на мајчиниот јазик во националните курикулуми за основно образование во некои европски и балкански земји

Националниот курикулум за основно образование во Велика Британија е организиран врз основа на четири клучни фази и дванаесет предмети, класифицирани во правна смисла, како „основни“ и „други“ предмети.

Англиски јазик е секако, основен предмет. Неговото изучување е поделено во возраст и одделенија со цел учениците да научат да говорат, пишуваат и читаат на стандарден англиски јазик.

Целите се поделени во различни подрачја креирани според специфичноста на јазикот и неговиот фонолошки, морфолошко-синтаксички и лексички особености. Всушност целите во англискиот јазик се поставени така што учениците треба да научат да зборуваат јасно и да се оспособат за да можат да пренесат идеи, самоуверено, со користење на стандарден англиски јазик. Изразувањето идеи, мислења, прашања и одговори, градење речник со цел ефикасна комуникација, јасна мисла и конкретност во писменото изразување се главните цели на сите развојни фази само со градација. При прегледот на целите од оваа возраст може да се забележи дека истите инсистираат на стандардноста на јазикот, на усвојувањето на читањето и пишувањето, но етапно, на развивање читачки вештини и читање со разбирање, како и дискусии за истото. Формирањето на вокабулар иста така е една амбициозна цел која е присутна. Голем дел од целите се со насока развивање говорни вештини и дел од нив во своето насловување го содржат тоа.

Бројната застапеност на часовите по предметот англиски јазик во рамките на бројот на часовите неделно/годишно не е дадена во документите кои се јавно достапни.

Единствената обврска која училиштата ја имаат во врска со креираните курикулуми, кои се различни во различни училишта се базираат на типот на училиштето, но во рамките на националната програма е да ја постават својата изготвена програма на веб-сајтот на училиштето и исто така, да ја достават до посебно креирана страница која има задача да биде база на такви документи кои се водат како дел од нивната легислатива.

Истава законска обврска во Велика Британија е воведена во 2012 година, според официјалните податоци на нивното Министерство за образование. Со тоа се овозможува отвореност и јавен увид во планот и програмата на секое училиште односно секој наставен предмет во тоа училиште. Како што споменавме и погоре, клучни фази и поделената возраст се основните поделби според кои е направена програмата по англиски јазик и која своите цели како еден од основните предмети во секое училиште подложи на секојдневно практикување на истиот, но без прецизна рамка во број на часови, туку само во цели кои треба да се постигнат.

Последнава констација се однесува и на Финска, Норвешка и Данска. Тие имаат отворени програми кои се дефинирани конкретно во целите кои треба да ги исполнат или постигнат, но не и во рамки за бројот на часови кој кај нас како и во другите балкански држави како што ќе видиме подолу се дефинира преку националниот наставен план кој се однесува за сите основни училишта. Имајќи го предвид претходно изреченото, односно рано дефинирање на јазичните компетенции и нивната стимулација во предшколскиот стадиум со што се укажува на нивната важност која се огледува понатаму во секојдневно изведување на овие часови до постигање на целите кои се дел од нивните национални рамки. Можеме да констатираме на крајот дека отвореноста во бројот на часовите и конкретноста во она што сакаме да го постигнеме согласно спецификите на јазикот на кој говориме може да биде добар пат за оставарување на целта – солидно описменување, а со тоа и подготвени ученици да се соочат со какви и да е научни и уметнички предизвици во кои јазичните компетенции се клуч за понатаму.

Словенија

Бројот на часовите по предметот словенечки јазик во првиот развоен период е следна:

Табела 1 Број на часови по словенечки јазик неделно/годишно

Број на часови по словенечки јазик	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
неделно	6	7	7
годишно	210	245	245

Табела 2 Вкупен број на часови по наставен план во првиот развоен период

Вкупен број на часови согласно наставниот план во првиот развоен период	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
	700	700	700

Процентуалната застапеност на часовите по предметот словенечки јазик во однос вкупниот број на часови по одделение во првиот развоен период на годишно ниво:

Табела 3 Процентуалната застапеност на часовите словенечки јазик согласно наставниот план

Број на часови	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
Процентуалната застапеност на часовите словенечки јазик наспроти вкупниот број на часови во првиот развоен период на годишно ниво:	210 / 700 30 %	245/700 35%	245/700 35%

I одделение



1-број на часови по словенечки јазик 30%

2-вкупен број на часови 70%

II одделение



1-број на часови по словенечки јазик 35%

2-вкупен број на часови 65%

III одделение



1-број на часови по словенечки јазик 35%

2-вкупен број на часови 65%

Хрватска

Табела 1 Број на часови по хрватски јазик неделно/годишно

Број на часови по хрватски јазик	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
неделно	5	5	5
годишно	175	175	175

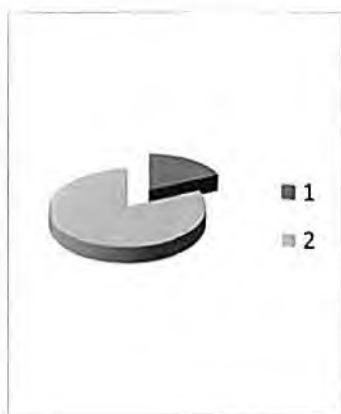
Табела 2 Вкупен број на часови по наставен план во првиот развоен период

Вкупен број на часови согласно наставниот план во првиот развоен период	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
	764	764	764

Процентуалната застапеност на часовите по предметот хрватски јазик во однос вкупниот број на часови по одделение во првиот развоен период на годишно ниво:

Табела 3 Процентуалната застапеност на часовите хрватски јазик согласно наставниот план

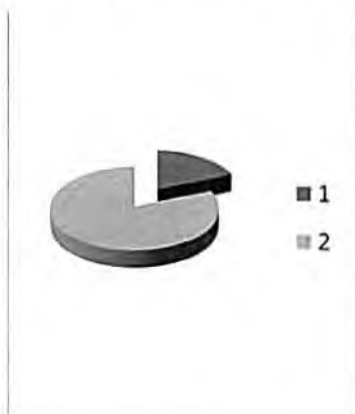
Број на часови	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
Процентуалната застапеност на часовите хрватски јазик наспроти вкупниот број на часови во првиот развоен период на годишно ниво:	175 / 764 22,9 %	175/764 22,9 %	175/764 22,9 %

I одделение

1. часови по предметот хрватски

јазик 22,9%

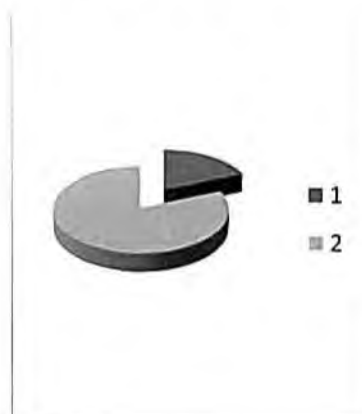
2. вкупен број на часови 77,1%

II одделение

1. часови по предметот хрватски

јазик 22,9%

2. вкупен број на часови 77,1%

III одделение

1. часови по предметот хрватски

јазик 22,9%

2. вкупен број на часови 77,1%

Табелата се однесува на првите три одделенија од основното образование.

Србија

Табела 1 Број на часови по српски јазик неделно/годишно

Број на часови по српски јазик	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
неделно	5	5	5
годишно	180	180	180

Табела 2 Вкупен број на часови по наставен план во првиот развоен период

Вкупен број на часови согласно наставниот план во првиот развоен период	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
	764	764	764

Процентуалната застапеност на часовите по предметот српски јазик во однос вкупниот број на часови по одделение во првиот развоен период на годишно ниво:

Табела 3 Процентуалната застапеност на часовите српски јазик согласно наставниот план

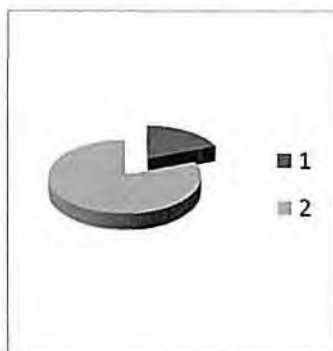
Број на часови	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
Процентуалната застапеност на часовите по српски јазик наспроти вкупниот број на часови во првиот развоен период на годишно ниво:	180 / 764 23,5 %	180/764 23,5 %	180/764 23,5 %

I одделение



1. часови по предметот српски јазик 23,5%
2. вкупен број на часови 76,5

II одделение



1. часови по предметот српски јазик 23,5%
2. вкупен број на часови 76,5

III одделение



1. часови по предметот српски јазик 23,5%
2. вкупен број на часови 76,5

Овој приказ за предметот српски јазик во Србија и неговата застапеност покажува исто третирање на бројот на часовите во првите три години од редовното основно образование.

Бугарија

Табела 1 Број на часови по бугарски јазик неделно/годишно

Број на часови по бугарски јазик	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
неделно	7	7	7
годишно	217	224	224

Табела 2 Вкупен број на часови по наставен план во првиот развоен период

Вкупен број на часови согласно наставниот план во првиот развоен период	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
	806	832	928

Процентуалната застапеност на часовите по предметот бугарски јазик во однос вкупниот број на часови по одделение во првиот развоен период на годишно ниво:

Табела 3 Процентуалната застапеност на часовите бугарски јазик согласно наставниот план

Број на часови	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
Процентуалната застапеност на часовите по бугарски јазик наспроти вкупниот број на часови во првиот развоен период на годишно ниво:	217/806 27%	224/832 27%	224/928 24,1%

I отделение

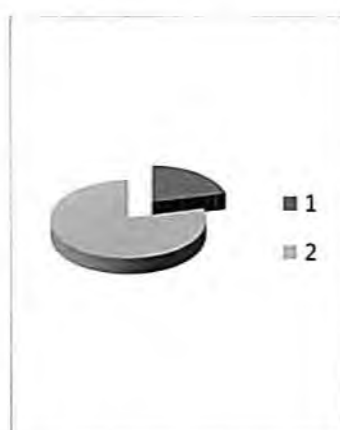


1. часови по предметот

бугарски јазик 27%

2. вкупен број на часови 73%
75,9%

II отделение

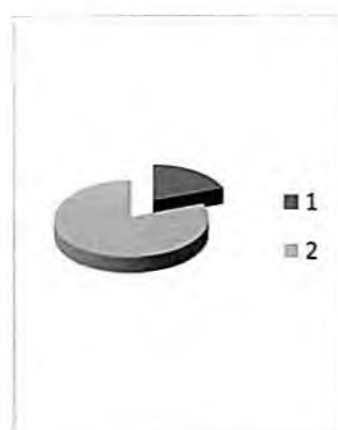


1. часови по предметот

бугарски јазик 27%

2. вкупен број на часови 73%

III отделение



1. часови по предметот

бугарски јазик 24,1%

2. вкупен број на часови

Австрија

Табела 1 Број на часови по германски јазик неделно/годишно

Број на часови по германски јазик	Прво отделение	Второ отделение	Трето отделение
неделно	7	7	7
годишно	214	214	214

Табела 2 Вкупен број на часови по наставен план во првиот развоен период

Вкупен број на часови согласно наставниот план во првиот развоен период	Прво отделение	Второ отделение	Трето отделение
	20-23 неделно	20-23 неделно	20-25 неделно

Процентуалната застапеност на часовите по предметот германски јазик во однос вкупниот број на часови по одделение во првиот развоен период на годишно ниво:

Табела 3 Процентуалната застапеност на часовите германски јазик согласно наставниот план

Број на часови	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
Процентуалната застапеност на часовите по германски јазик наспроти вкупниот број на часови во првиот развоен период на годишно ниво:	214/704 29%	214/704 29%	214/704 29%

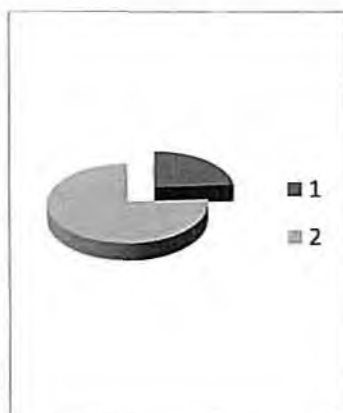
I одделение



1. часови по предметот германски јазик 29%

2. вкупен број на часови 71%

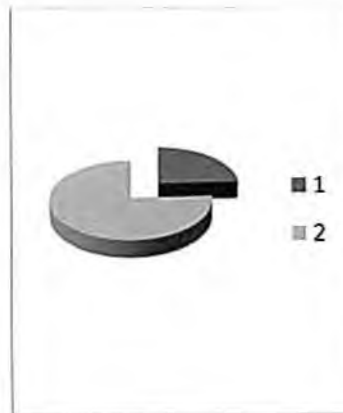
II одделение



1. часови по предметот германски јазик 29%

2. вкупен број на часови 71%

III одделение



1. часови по предметот германски јазик 29%

2. вкупен број на часови 71%

Овој приказ се однесува на сите три одделенија бидејќи бројот на часовите во првите три одделенија е еднаков.

Македонија

Табела 1 Број на часови по македонски јазик неделно/годишно

Број на часови по македонски јазик	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
неделно	6	6	6
годишно	216	216	216

Табела 2 Вкупен број на часови по наставен план во првиот развоен период

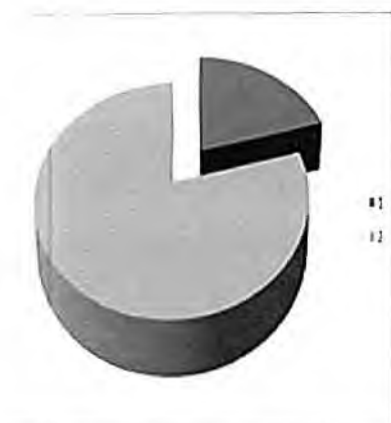
Вкупен број на часови согласно наставниот план во првиот развоен период	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
	828	828	1006

Процентуалната застапеност на часовите по предметот македонски јазик во однос вкупниот број на часови по одделение во првиот развоен период на годишно ниво:

Табела 3 Процентуалната застапеност на часовите македонски јазик согласно наставниот план

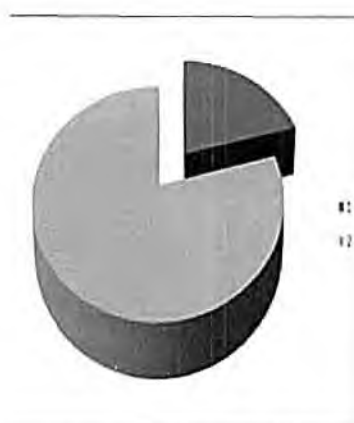
Број на часови	Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение
Процентуалната застапеност на часовите македонски јазик наспроти вкупниот број на часови во првиот развоен период на годишно ниво:	216 / 828 26,08%	216 / 828 26,08%	216/1006 21,47 %

I одделение



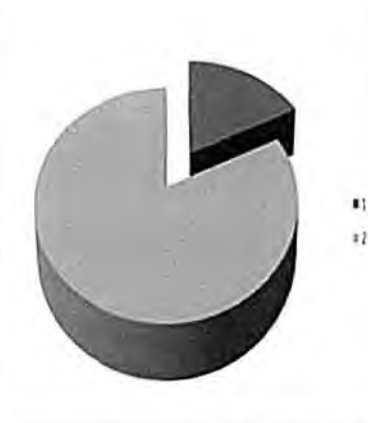
1. часови по предметот
македонски јазик 26,08%
2. вкупен број на часови 73,92%

II одделение



1. часови по предметот
македонски јазик 26,08%
2. вкупен број на часови 73,92%

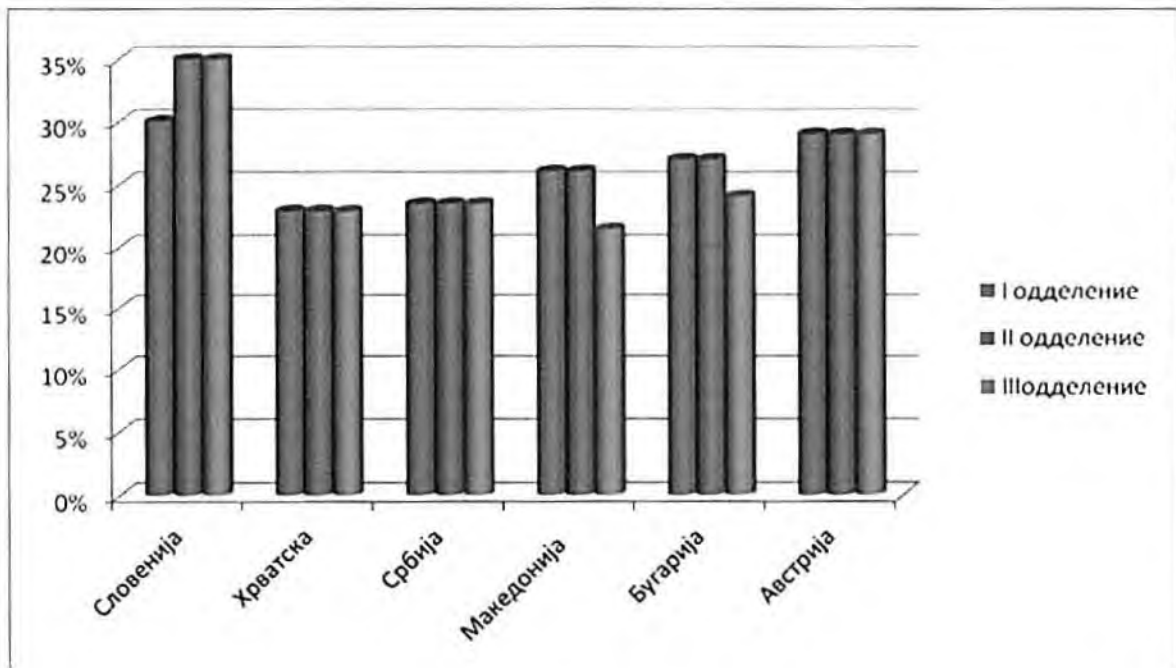
III одделение



1. часови по предметот
македонски јазик 21,47%
2. вкупен број на часови 78,53%

Претходно изразените процентуални разлики кои се движат во распон од 22,9% до 30% може да се видат на прикажаниот графикон подолу. Истите ни покажуваат дека германскиот јазик во Австрија и словенечкиот јазик во Словенија, по нив и бугарскиот јазик во Бугарија, имаат најголем број на часови во првиот развоен период. Македонија го следи нивниот пример, следуваат Хрватска и Србија.

Бројот на часови варира од 5 до 7 неделно, но вкупниот број на часови по другите предмети е исто така фактор кој внесуваше голема промена во прегледот кој го правевме. Друг клучен фактор кој воедно беше поврзан со бројот на часови е застапеноста на подрачјето читање и пишување во прво одделение. Имено, во земјите каде целосното описменување на учениците се врши во прво одделение имаат повисок број на часови по предметот мајчин јазик во прво одделение кој е седум. Истите наставни програми имаат подрачја кои вклучуваат читање и пишување и во второ и трето одделение, а бројот на часовите не се намалува.



2.5. Корелацијата меѓу наставните програми по македонски јазик од прво до трето одделение и стандардите за рано учење и развој кај децата од 4 до 6-годишна возраст

Потребата од постоење на стандарди преку кои ќе се мерат повеќе аспекти од развојот на децата, од нивното раѓање до нивното поаѓање во училиште, резултираше со изготвување „Стандарди за рано учење и развој кај децата од 0 до 6 години“⁶³. Во нив е претставен развојот на децата преку неколку клучни аспекти: Физичко здравје и моторен развој, социоемоционален развој, развој на пристап кон учењето, развој на јазикот, описменување и комуникации и когнитивен развој и стекнување на општи знаења.

Во овој контекст се разгледуваат пет клучни аспекти од стандардите за рано учење и развој на децата од 4 до 6-годишна возраст, врз кои се темелат програмите по македонски јазик во првиот развоен период на деветгодишното основно образование.

За правилен развој на децата, според стандардите, особено во делот „Развој на јазикот, описменување и комуникација“, потребно е да се нагласи дека кај децата има и неколку други аспекти од растот и развојот кои треба да се во соодветно развојно ниво и во корелација со овој стандард. Всушност, во периодот од 4 до 6 години, според стандардот за фин моторен развој, детето веќе ја користи доминантната рака во секојдневните активности (држење молив, сечење хартија со ножички); според емоционалниот развој, детето е во можност да се посвети на зададените активности, а според стандардот за креативност и истрајност, детето употребува свои методи за изразување на своите идеи, тоа раскажува и црта⁶⁴.

Со „Стандардот за јазик, комуникација и развој на писменост, Субдомен I комуникација“ – детето се вклучува во разговор, прераскажува приказна, серија, црта... разговара со своите врсници за некои случки, употребува различна интонација при раскажувањето, детето препознава зборови кои не се од неговиот јазик⁶⁵.

Посебно значење има и тоа што е запишано во „Субдомен II Основи за читање, стандард I“ дека детето покажува интерес за печатени материјали. Тоа седи и разгледува сликовница, книга подолго време, детето ја користи книгата за да добие

⁶³За сите наброени стандарди користени се информациите кои се однесуваат на возраста од 4-6 години бидејќи истата е најблиска до наредната развојна фаза која е училишна и која е релевантна за нашата анализа.

⁶⁴Исто

⁶⁵Исто

некаква информација, раскажува настан по слики, разликува илустрации и автор на книга⁶⁶.

Во „Стандард II“ детето може да препознае напишани симболи – детето поврзува глас со одредена буква (о, а...), детето именува букви во напишани зборови, го препознава своето име напишано на хартија, детето именува 2 – 3 букви поврзувајќи ги во низа⁶⁷.

Во „Субдомен III Основи на пишување“ – детето црта форми со повеќе потези, самостојно ги пишува или ги црта разните форми со повеќе потези. Користи букви и чкртаници за да напише порака, бара од возрасните да му напишат нешто во врска со некоја идеја. Во овој период детето има и развиен логичко-истражувачки интерес кој се огледа во склопување на играчки, предвидување и набљудување на процесите⁶⁸.

Наведените развојни можности на децата од 4 до 6-годишна возраст во стандардите за рано учење и развој можеме да кажеме дека се едно основно ниво на содржини и активности на кои се заснова програмата за предметот македонски јазик во прво одделение.

2.6. Градација на содржините и активностите по подрачја во програмите по македонски јазик

Предметот македонски јазик во основното образование вклучува во своето поле на интерес голем број различни содржини и активности. За нивно посоодветно изучување истите се поделени во подрачја. Покрај посебно предложени цели, содржини и активности за секое подрачје постојат и дидактички препораки за бројот на часовите кои се потребни за реализација на содржините и активностите, како и можноста за флексибилност поради потребните настани во извесна средина и услови. Меѓу другото, наставната програма дава препораки за индивидуалниот пристап на работа, вклучување на современи и активни методи на работа со користење на соодветни наставни средства, компјутерски образовни софтвери и детска литература согласно возраста⁶⁹.

⁶⁶Исто

⁶⁷Исто

⁶⁸Исто

⁶⁹ 2007, Наставна програма по македонски јазик за прво, второ и трето одделение, Биро за развој на образованието, Скопје.

Предметот македонски јазик од прво до трето одделение се изучува со неделен фонд од 6 часа, односно за секое одделение годишниот фонд е 216 часа распоредени во неколку подрачја⁷⁰.

Преглед на подрачјата од наставните програми по македонски јазик

Прво одделение	Второ одделение	Трето одделение	Забелешки
слушање и говорење	почетно читање и пишување	почетно читање и пишување (латиница)	Подрачјата во првите три одделенија се слични во своите називи, но во нив има градација која се следи низ содржините.
литература	јазик	јазик	
изразување и творење	литература	читање, литература и лектира	Првото одделение е концентрирано на говорот и подготовката за писменост, додека второ и трето одделение се посветени на описменувањето на кирилица и латиница, а потоа од второ одделение се воведува подрачјето <i>Јазик</i> за изучување теми од граматиката и од правописот.
медиумска култура	изразување и творење	изразување и творење	
подготовка за почетно читање и пишување	медиумска култура	медиумска култура	

Прво одделение

Во рамките на подрачјето *Слушање и говорење*, учениците се запознаваат меѓу себе, учат да ги изразат своите чувства, мисли, доживувања. Учат начини на лично обраќање во конкретни ситуации (автобус, лифт, библиотека и сл.), при што се усвојуваат вообичаените фрази за обраќање и за културно однесување со познати и непознати лица, како и за соодветно разговарање на телефон⁷¹.

Учениците, исто така, учат прашања и одговори, или како да постават и како да одговорат на поставено прашање. Цел на нивно изучување се и речениците со кои се

⁷⁰Исто.

⁷¹Исто.

раскажува, прашува, потврдува или одрекува нешто. Учениците го прошируваат и својот вокабулар преку усвојување зборови и поими од одредена област, како и поими кои именуваат, на пример: појави, дејства, лица, празници и слично. Во рамките на ова подрачје учениците низ активностите препознаваат гласови од звуци, а се оспособуваат и за дискриминација и артикулација на дел од согласките од македонскиот гласовен систем.

Во делот *Литература*, учениците усвојуваат наставни содржини: приказна, басна, бајка, стихотворба, драмски текст, гатанки, брзозборки. Во текот на учебната година запознаваат повеќе примери од секоја од наброените литературни форми. Посебно внимание се обрнува на приказната како литературна творба што на учениците им е најподатлива за разбирање, читаат македонски приказни, но и приказни од други култури. Освен содржината, која се предвидува учениците да ја раскажат, за секоја прозна творба што ја учат се поведуваат дискусии за тоа каде и кога се случил настанот/настаните, кои се ликовите и кој е редоследот на настаните. Учениците изучуваат и стихотворби, гатанки и брзозборки. На стихотворбите се прави и соодветна интерпретација. Преку ова подрачје учениците се запознаваат и со сликовници, книги и енциклопедии со цел да се развива интересот за книгата.

Во подрачјето *Изразување и творење*, учениците се оспособуваат да раскажуваат, прераскажуваат, да опишуваат. Прават разлика со раскажување и опишување по секавање. Создаваат детски творби, дополнуваат и измислуваат приказни. Во содржините за обработка во ова подрачје се и традиционалните говорни игри.

„Медиумска култура“ – учениците ги запознаваат и усвојуваат поимите ТВ-вести, ТВ-реклами, ТВ-емисии за деца и радиоемисии за деца што произлегуваат од содржините: телевизиска и радиоемисија. Учениците се оспособуваат да разликуваат анимиран филм од филм за деца, како и серија за деца, а исто така разликуваат куклена од театарска претстава. Учениците се запознаваат и со библиотеката и нејзината улога и се поттикнуваат за нејзино користење. Се запознаваат и со детски списанија.

Програмското подрачје *Подготовка за почетно читање и пишување* содржи повеќе наставни содржини, а илустрациите и текстот се иницијални (учениците ги разликуваат илустрациите од текстот). Ги препознаваат реченицата, зборот, гласот како посебни елементи на јазикот. Овие елементи на јазикот учениците ги препознаваат, но не ги дефинираат. Учениците ги увидуваат разликите во големите и малите букви, целините во текстот, сознаваат дека се пишува од лево кон десно.

Учениците визуелно читаат, односно ги препознаваат некои поими кои најчесто ги гледаат, како на пример: реклами, натписи, етикети, своето име и слично. Учениците ги препознаваат големите печатни букви.

За правилно остварување на целите во програмата постојат предвидени активности и истите треба да се сфатат како добар пример за успешно реализирање на наставата. Во поднасловот „Активности и методи“ има голем број игри и примери за активно учество на учениците во наставниот процес⁷².

Второ одделение

Содржините и активностите од подрачјето *Почетно читање и пишување* се: набљудување, забележување, раскажување и опишување, потоа прашања и одговори (прашување и одговарање со цела реченица), усвојување на поимите глас, збор и реченица (откривање на нивната функција во говорот). За остварување на целите за овие содржини се предвидени активности и игри кои овозможуваат диференцијација на елементите на јазикот – гласот (со неговата позиција во зборот) и зборот и неговото значење како дел од реченица. Учениците ги вежбаат линиите кои се составни елементи од буквите. Се изучуваат буквите, мали и големи од македонската кирилица (печатни и ракописни). Се пристапува и кон пишување на зборови, куси реченици и куси текстови по слики. Со пишувањето учениците ги учат и основните правописни правила за правилна употреба на голема и мала буква, како и интерпункциските знаци: точка, запирка, прашалник и извичник.

Подрачјето *Јазик* опфаќа содржини и активности: пишување голема и мала буква, користење интерпункциски знаци. Се изучуваат и речениците и нивниот збороред, но и расказна, прашална и извична реченица како посебни и различни видови реченици. Учениците именуваат предмети и лица и имаат вежби за истите. Учат правилно да пишуваат броеви до дваесет со букви. Учениците учат да делат зборови на слогови.

Подрачјето *Изразување и творење* опфаќа содржини и активности во кои учениците прераскажуваат (цртан и куклен филм, текст, бајка, расказ) и раскажуваат (по слики, по дадени зборови или по конкретен настан). Опишуваат лица, предмети, животни и растенија. Пишуваат диктат и изработуваат честитки.

⁷²Исто.

Додека пак, во подрачјето *Медиумска култура* учениците се поттикнуваат на селективно следење на ТВ-емисии и филмови кои се соодветни на возраста. Учениците сознаваат разлики на театарска од куклена настава, а се мотивираат да следат и детски списанија, да ја користат училишната библиотека знаејќи ја нејзината намена. Се оспособуваат за телефонски разговори.

Трето одделение

Во програмското подрачје *Почетно читање и пишување* учениците ги изучуваат печатните и ракописните букви (латиница). Учениците се оспособуваат за пишување зборови и текст на латиница, како и за читање. За полесно изучување во програмата се дадени препораки и се предложени соодветни активности.

Подрачјето *Јазик* опфаќа содржини и активности за правилен збороред, за видовите реченици (расказни, прашални, извични), потврдни и одречни реченици. Учениците треба да научат да ги разликуваат деловите од реченицата: збор, слог, глас.

За прв пат учениците се сретнуваат со видови зборови според морфолошки карактеристики. Најпрво ги запознаваат именките и нивната поделба на општи и сопствени, како и родот и бројот кај именките. Ги запознаваат и придавките, глаголите и броевите – прости и редни. Од правописните правила ги утврдуваат правилата за употреба на голема и мала буква во пишувањето и соодветно користење на интерпункциските знаци.

Во подрачјето *Литература* се планирани содржини и активности учениците да ги усвојуваат поимите (и значењата) за лик, редослед на настани, поговорки и гатанки, песна и елементи на песната и нејзините карактеристики (стих, строфа и рима). Учениците треба да ги препознаваат литературните видови: расказ, бајка, басна и драмски текст. За усвојување на овие содржини и поими е потребно да се пристапи кон оспособување на учениците за слушање и доживување на содржини од текстови, како и за гласно и изразно читање и читање во себе. За лектира задолжително се обработуваат четири лектури.

Подрачјето *Изразување и творење* содржи цели, содржини и активности кои се однесуваат на прераскажување раскази, басни, бајки, раскажување на доживеан настан, раскажување/писмено по низа од слики и од дадени зборови. Писмено опишување на предмет, суштество, содржина на слика и слично, како и известување за слушнат или за доживеан настан. Прераскажување на обработен текст, пишување на честитка, разгледница или покана.

„Медиумска култура,, – за ова подрачје е предвидено учениците да слушаат и гледаат радио- и ТВ-емисии, филм за деца, да гледаат театарска претстава и да разликуваат куклена од театарска претстава. Се планира учениците да користат книги од градска библиотека за сопствени потреби и негување на однос кон книгата. Информирањето и начините на информирање учениците можат да ги согледаат и преку соодветно користење на дневен и детски печат и добро познатиот Интернет⁷³.

Согласно актуелниот пречистен список на лектури (даден во прилог) може да се види дека во второ одделение е предвидена една бајка, една збирка раскази, избор од песни и едно дело по избор од македонската продукција или конкретно: „Снежана“ од Браќа Грим, „Зоки Поки“ од Оливера Николова, „Песни“ од Васил Куновски (избор според возраста). Делото по избор од македонската литература, бајката и песните се во корелација со наставните содржини и поими кои се предвидени за совладување во второ одделение. Расказот во ова одделение не е предвиден како наставна содржина, но, сепак, содржината на расказите за јунакот Зоки Поки е во согласност со развојните потреби на учениците. Обемот на страници за читање е малку поголем за таа возраст бидејќи описменувањето на учениците е во текот на второ одделение. Делото по избор од македонската продукција е преширок избор и во таа смисла е потребно предлагање на неколку наслови од кои понатаму наставникот ќе направи конкретен избор.

Лектирните творби за трето одделение се: „Раскази“ од Лав Толстој, „Доктор Офболи“ од Корни Чуковски, „Волшебни приказни од словенските народи“, „Песни“ од Васил Куновски (избор според возраста) и дело по избор од македонската литература. Учениците во ова одделение не дефинираат и не работат расказ од наратолошки аспект, исто така и роман, така што „Расказите“ на Толстој и романот „Доктор Офболи“ на Чуковски се дела кои се обработуваат само како приказни за одредена тема. „Волшебните приказни“ се обработуваат како замена за бајки или воопшто како приказни со фантастична содржина. За содржините на дел од овие приказни треба да се прави внимателна анализа и обработка. И во ова одделение се работат песни од Куновски по избор за дополнување на поезијата, односно песните кои се предвидени за совладување како литературен поим. Како што веќе напоменавме погоре за делото по избор од македонската продукција изборот е преширок и во таа смисла потребно е предлагање на неколку наслови од кои понатаму наставникот ќе направи конкретен избор.

⁷³Исто.

3. Теоретски и методски аспекти за воспитно – образовната работа со децата на предучилишна возраст

Според современите сфаќања со поимот предучилишна возраст, како што забележавме се опфаќа периодот од раѓање до поаѓање на детето во основно училиште. Во тие години во развојот на детето се разликуваат неколку нивоа: од раѓањето до третата година; од третата до петтата; и од петтата година до поаѓање во основно училиште. Постојат и други класификации со одредена аргументација, па сепак секоја воспоставена поделба упатува на суштината, дека секој кој што учествува во воспитно – образовната работа со децата ги уважува развојните карактеристики и индивидуалните можности во развојот на детето.

„Бидејќи играта е најзастапена активност на децата во предучилишната возраст, таа претставува прв израз на самостојнаста на детето во интеракцијата во околината, во запознавањето на светот и своите можности; таа е израз на психофизичките потреби на детето, неговата емоционална состојба, социјалните заложби и сл., а низ самата активност во играта детето до максимум ги искористува своите капацитети. Играта придонесува за целосен развој на детската личност.“⁷⁴

Наведените вистини за значењето на играта познати се и многу пати изнесени и напишани. Меѓутоа, потребно е уште повеќе да се објасни улогата и вредноста на играта во животот на детето во предучилишна возраст. Всушност, „неопходно е, за да не ни се случува и покрај најдобрите заложби во работата со децата на оваа возраст, да не правиме крупни грешки со заменување на играта како основен облик и метод во работата. Сите други видови на воспитната работа можат да бидат вредни по своите воспитни функции, меѓутоа тие често не се ефикасни во остварувањето на целите на предучилишното воспитание, бидејќи не одговараат на природата на детето ниту на законитостите во неговиот психофизички развој.“⁷⁵

Функции на играта во предучилишна возраст:

- ✓ детето ги задоволува потребите за активност, стекнува ново искуство и практично го преработува искуството од својата непосредна околина;

⁷⁴ Zdenka Vegar, 1977, Igra – izvor razvijanja stvaralačkih sposobnosti djeteta predškolskog uzrasta, Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta, SR Hrvatske, Zagreb, str. 15

⁷⁵ Исто, стр. 16

- ✓ детето стекнува нови сознанија, ја задоволува својата љубопитност и потребата да се дружи во врсниците;
- ✓ детето во играта може да внесува свој начин на доживување и изразување на чувствата;
- ✓ во играта доживува радост и задоволство во самостојно совладување препреки и открива нови сознанија;
- ✓ играта е незаменливо средство и метод во воспитно – образовната работа со децата на предучилишна возраст;
- ✓ вредноста на играта се изразува со тоа што најмногу одговара на природата на детето и законитостите во неговиот психофизички развој;
- ✓ детето не ја прифаќа и не ја доживува играта со надворешна принуда и притисок.

Овде може да ги разгледаме и други вредности на играта и нејзината улога во воспитанието, а со тоа и ефектите што се постигнуваат со активноста на детето во играта како негов најприроден израз.

Така низ играта детето ги вежба и развива своите психички и физички способности. Во оваа смисла игрите кои може да се организираат на чист воздух во природа придонесуваат за здравјето на детето и неговиот развој, како и за јакнење на неговата отпорност на заболувања и деформитети.⁷⁶

Играта има значајна улога и во развојот на детските умствени способности, мислењето и неговиот говор. Всушност, детето треба да има средина во која возрасните можат да разговараат меѓу себе и со детето. Во таква средина детето го слуша говорот на возрасните, а исто така детето е присилено и само да говори. Затоа на таа возраст во животот на детето говорните игри се многу корисни. На пример, корисни се игрите во кои децата кажуваат стихотворби, брзозборки, стихови, гатанки, кога имитираат гласови на разни животни и сл., кои можат да станат омилен говорни игри, посебно ако е речникот едноставен, стиховите и римата ако се правилни и ритамот ако е силно изразен. Овие игри треба често да се применуваат во воспитно – образовната работа со децата.⁷⁷

⁷⁶ Исто, стр. 16

⁷⁷ Исто, стр. 17

На предучилишна возраст детето почнува постепено да покажува интерес за својата средина на сличен начин како што се однесуваат и возрасните во средината. „Пасивното гледање на животот на возрасните повеќе не го задоволува детето, па затоа во играта пронаоѓа можности да ги реализира своите желби, да ги превзема улогите на возрасните. Тоа што му недостасува во играта, а што го имаат возрасните, го исполнува со својата фантазија па така е задоволно и среќно.“⁷⁸ Но, исто така играта во предучилишна возраст го подготвува детето и за работа која е тесно поврзана со играта. Детето за кое е обезбедена игра, во која играјќи ги развива своите способности на своевиден начин го подготвува детето и за работни активности. Низ игрите детето постепено сознава дека луѓето не работат само за себе, туку работат и за другите „детето може да се запознава и со работата на другите луѓе во средината во која живее, односно да открива каде и што работат неговите родители и сл.“⁷⁹

Потребно е да се користат сите ситуации во кои постојат можности да се вклучуваат и децата, според своите способности да остваруваат и мали работни задачи (на пример, да помагаат во уредувањето на својата средина, да ги приберат играчките или сликовниците на своите места, заедно со воспитувачот да ја уредуваат работната просторија во која учат, двориштето или игралиштето каде што играат и сл.).⁸⁰

Сигурно е дека детето е активно во играта ако играта го интересира и мотивира, ако е од неа задоволно и играта не му е наложена од други. „Во слободната игра детето е многу повнимателно, неговото внимание е подолготрајно во текот на играта, а се развива и помнењето.“ Играта го збогатува и емоционалниот живот на детето бидејќи во играта е весело, не се заморува, заштитено е од разни конфликти. Во оваа смисла може да согледаме и други вредности, како на пример дека низ играта детската личност може да се развива не само емоционално туку и социјално. Во играта во која имаат влијание и неговите врстници и воспитувачот детето стекнува многу значајни претстави, чувства за почитување на другите, како и сознанија дека со правилно однесување во групата играта може да биде интересна и добро да се чувствуваат во неа сите учесници (и децата и воспитувачот). Играта истовремено им овозможува на

⁷⁸ Исто, стр. 18

⁷⁹ Исто, стр. 18

⁸⁰ Исто, стр. 19

воспитувачите да ги запознаваат децата. Притоа стекнуваат искуство, знаење и многу примери како да го подржуваат развојот на детската личност.⁸¹

Драмски игри

Драмските игри имаат многу важна улога во развивањето на творечките способности кај децата на предучилишна возраст. По својата природа тие се „организирани и раководени“. „Во нив децата пренесуваат одредени ситуации, личности, појави или предмети изразувајќи ги со зборови, движења на рацете, лицето, телото, боја на гласовите, тонови, шумови. Со творечко изразување детето е многу ангажирано не само во однос на умствените способности (концентрација, внимание, воочување, творечко мислење, логичко мислење и говор), туку и за самиот начин на изразување кој што содржи естетски вредности.“⁸²

Некои поедноставни драмски игри бараат децата да користат само со едно средство на изразување (само движење, само говор итн.), во сложените драмски игри се користат две или три средства на изразување, а во најсложените се бара синтеза на сите средства на изразување кај детето. Тие сепак се многу едноставни за да може детето да ги усвои. Меѓутоа во овие активности потребно е и воспитувачот да го води овој вид на активности на децата (да ги поттикнува децата во играта и да биде способен да ги насочува изразите на децата). Па во таа смисла организацијата на целата игра на оваа возраст на децата зависи од воспитувачот.⁸³

Поради тоа треба големо внимание да се посвети на детските игри. Воспитувачот да одреди погодно време за драмската игра, да го следи нејзиниот тек, а исто така повремено да ги насочува децата, да им помага во реализацијата на нивните замисли и сл.

Воспитувачот треба да ги мотивира сите деца да учествуваат во игрите и да бидат активни. Но, притоа ако некои деца сакаат да бидат гледачи не треба да ги присилува, туку да им овозможи да се вклучат во играта кога ќе изразат сами желба и начин за вклучување во неа. Во литературата се набројуваат и драмски игри со што се зголемуваат можностите на воспитувачот нив да ги подготвува и изведува во активностите со децата.

⁸¹ Исто, стр. 20

⁸² Milena Rolev – Halačev, 1977, Neki oblici i sadržaji aktivnosti u području dječje igre, Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta, SR Hrvatske, Zagreb, str. 34

⁸³ Исто, стр. 35

Драмските игри може да се комбинираат и со ликовно изразување на содржините од драмските игри што ги изведуваат децата (цртање, сликање, моделирање, творечка работа со користење природни материјали и сл.). Исто така, драмските игри може да се комбинираат и со други видови игри и изразни средства, како на пример, доживување на есента во природата, со изведување движења, шумови или со запознавање на децата со уметничка поезија во катчето со сликовници, приказни итн.

„Носители на овие активности со децата можат да бидат и детски театри (во кои глумат деца), училишта за ритам, танц, скции за драмско воспитување, и културно уметнички друштва.“⁸⁴

Катче со сликовници и приказни

„Со говорот детето ги надминува границите на своите субјективни искуства, а непосредните поими во мајчиниот јазик му помагаат повеќе да проникне во битните и небитните особини на предметите и појавите, нив да ги поставува во меѓусебни односи и поврзаност. Говорот исто така му овозможува на детето да формира претстави за предмети и појави кои не ги набљудувало непосредно, постепено да го запознава современиот живот, постапките и однесувањето на луѓето како и резултатите на другите луѓе... па и да согледува уште што би требало луѓето да направат.“⁸⁵

Не е потребно посебно да нагласуваме што значи развојот на говорот на детето за неговиот напредок во училиштето. Исто така, овде да набројуваме колку е значаен за развојот на мајчиниот јазик во однос на правилен лексички и граматички говор во средината во која живее детето. Поради тоа од воспитувачите во активностите со децата се бара да владејат со литературниот книжевен јазик, а исто така и со убаво изразно читање и говорење.⁸⁶

За активностите во ова подрачје во литературата се обработуваат многу значајни аспекти, како на пример активностите со сликовници, прераскажување и читање приказни, рецитирање и читање песни, прераскажување проследено до дијафилм, слушање приказни проследени со музика, слушање приказни кои се

⁸⁴ Исто, стр. 39

⁸⁵ Zdenka Vegar, 1977, Neki oblici i sadržaji aktivnosti u područje fizičke kulture, Savez zajednica društvene brige o djeci predškolskog uzrasta, SR Hrvatske, Zagreb, str. 92

⁸⁶ Исто, стр. 93

пренесуваат на радио, ТВ емисии, како децата измислуваат приказни, игри за развој на говорот, разговори со децата за она што слушнале, виделе или што доживеале итн.⁸⁷

Куклен театар

Во игрите на децата на предучилишна возраст куклите имаат нагласена улога. Тие ако се изработени според педагошки барања, стануваат и најпосакуван дидактички материјал. Всушност средбата на детето со куклите секогаш е исполнета со восхит и воодушевување, додека пак во средбите со куклите во куклените претстави детското воодушевување е уште поголемо. Тогаш е исполнето со емоционално доживување, детска фантазија која што најчесто се изразува и со зборови и јазични изрази.⁸⁸

„Во овие игри децата ја собираат целокупната своја мисловно – емоционална активност, детето ги имитира односите кои ги доживува во својата околина. Притоа не само што го репродуцира своето знаење и искуство, туку и творечки нив ги употребува и комбинира со искуството и знаењето, како и со испреплетување на фантазијата и логичкото мислење. Во овие активности детето со својот говор се вклучува во најразновидни ситуации го открива јазикот, внатрешната структура на совпаѓањето на гласовите, по естетската димензија итн.“⁸⁹ Најдобро е водител на драмските игри да биде воспитувачот кој што поседува обука за ова подрачје.

Ликовно ателје / катче

Во активностите со децата во ликовното катче кое што личи на ликовно ателје, кај детето се развива љубопитност за светот околу себе, се исполнува и збогатува неговиот емоционален живот, ги запознава основните ликови и материјали, развива способности за ликовно изразување и творечко ликовно изразување, а освен тоа започнува да се негува и развива смисла и способност за вреднување на своите ликовни творби и ликовните творби на другите деца.⁹⁰

Основна функција и содржина на активностите во ликовното ателје е ликовното воспитување на децата. Меѓутоа ликовните активности имаат свое место и во други содржини на предучилишна возраст на децата (за мајчин јазик, музичко и физичко образование и др.).

⁸⁷ Исто, стр. 93-100

⁸⁸ Исто, стр. 101-104

⁸⁹ Исто, стр. 101-104

⁹⁰ Исто, стр. 110-119

Ликовното воспитание се остварува низ следните ликовни подрачја: цртање, сликање, моделирање. За ликовно изразување се користат мотиви за изразување на детето со цртање; мотиви за боеење и богатење на ликовното изразување; мотиви за пластично обликување. Носители на активностите се воспитувачите кои посетуваат обука за ликовното подрачје.

Средби со музиката

Во истражувањата се потврдуваат сознанијата дека музиката има посебно значење во развојот на детската личност, во однос на детските емоции и за развојот на способностите и психичките функции (радост, воодушевување, полесно совладување на тешкотии во изговорот на зборови, гласови, за развојот на правилен говор кај децата на предучилишна возраст и сл.).

Содржините за музичките активности можат да бидат: слушање вокална и инструментална музика (која се изведува на музички инструменти); усвојување на мелодијата и пеење народни и уметнички песни; вежбање и изведување разновидни игри подржани со музика, народни игри и танци, игри со ударалки и сл.⁹¹ Носители на активностите се воспитувачите кои посетуваат обука за активностите во ова подрачје.

Културна абецеда

Во зависност од можностите во средината може да се организираат мали или повремени активности од областа на културата со децата во детските градинки. Овие активности често можат да ги воодушевуваат децата, а и родителите да се запознаат со радоста со која децата се вклучуваат во овие форми на работа и на тој начин да ги задоволуваат потребите за дружење на децата и возрасните, низ игри и активности кои ќе им бидат понудени.

Можат да се планираат и организираат цела низа активности во оваа област. Овде се наброени само некои што ги сретнуваме во литературата.

Организирање активности со децата на предучилишна возраст:

- ✓ „Дојдете да слушаме приказни“;
- ✓ „Ќе научиме убава песничка“;
- ✓ „Ќе гледаме приказна“;

⁹¹ Исто, стр. 116-121

- ✓ „Ќе разгледуваме сликовници и ќе читаме приказни од нив“;
- ✓ „Ќе одиме во куклен театар“;
- ✓ „Ќе одиме во детска книжарница“;
- ✓ „Сите ќе појдеме во кино, ќе гледаме филм за деца (за децата од големите групи)“.

На сличен начин може да се организираат и пригодни активности за ликовно воспитување:

- ✓ „Дојдете да цртаме нешто убаво“;
- ✓ „Ќе цртаме Дедо Мраз“;
- ✓ „Ќе ја цртаме својата мајка“;
- ✓ „Ќе моделираме поклон за мама“;
- ✓ „Дојдете ќе направиме изложба во холот на градинката (децата цртаат со својот прибор и сл.)“;
- ✓ „Ќе правиме маски за весел карневал“;
- ✓ „Ќе правиме шарени честитки за Нова година“.

Посебно и музиката е корисна за средби со децата кои можат да се организираат во градинките, како на пример:

- ✓ „Ќе слушаме музика, а потоа ќе танцуваме“;
- ✓ „Видеото ќе ни раскажува приказни“;
- ✓ „Дојдете на концерт во градинката (ќе го изведуваат ученици од музичко училиште)“;
- ✓ „Ќе одиме на концерт (што е наменет за децата од големата група)“;
- ✓ „Ќе одиме во етно музеј“.

4. Теоретски и методски аспекти за наставата по македонски јазик со учениците на рана училишна возраст

„Во новиот концепт за деветгодишното основно училиште во Р. Македонија наставата и другите активности се структурирани во развојни периоди: од прво до трето одделение; од четврто до шесто и од седмо до деветто одделение. Во првиот период од прво до трето одделение, како што се практикува во многу други земји на рана училишна возраст, наставата и другите облици на воспитно – образовна работа се систематизирани и претставуваат една целина. Всушност во прво одделение развојот на предоперативното ниво на мислење кај децата поминува кон степенот на конкретни операции, на овие промени, сепак не настануваат кај сите деца истовремено и подеднакво, туку продолжуваат и во второ и во трето одделение на основното училиште.

Затоа на рана училишна возраст во основното училиште „не се бара од сите ученици да ги постигнат очекуваните знаења за читање, пишување и сметање до крајот на наставата во прво одделение туку тие се планираат со оглед на индивидуалните разлики учениците да ги постигнат целосно до крајот на трето одделение“. Всушност учениците имаат доволно време да го систематизираат своето искуство и знаење и да усвојуваат нови знаења. Исто така и наставниците имаат повеќе можности да се посветат на индивидуалните разлики во процесот на учењето на секој ученик во паралелката.“

Во овој контекст во методичкиот прирачник *Pismene vježbe i sastavci u mladim razredima osnovne škole* д-р Миливој Чоп нагласува дека „писменоста не е готов дар, туку таа е резултат на подолго, постепено и ситематско учење и вежбање, кое често не се спроведува во доволна мерка во училишната настава. Затоа писменоста на учениците претставува постојано проблем не само во основното, туку и во другите степени на образованието. Меѓутоа за збогатување на нашиот јазик и во нашиот јавен живот не се посветува доволно внимание, така што често наидуваме на многу груби јазични стилски како и правописни грешки. Особено во поглед на правописот и интерпункцијата кај нас сè уште постојат сериозни пропусти.“⁹²

⁹² Milivoj, Čop, 1975, *Pismene vježbe i sastavci u mladim razredima osnovne škole*, Pedagoško kniževni zbor, str. 5

Тргувајќи од наведените сознанија активностите и формите на писмено изразување во првите одделенија на деветгодишното основно училиште и во Р. Македонија се разновидни по својата намена, формата и тематиката.

Врз основа на наставните програми во наставата се планирани неколку основни активности и форми на писмено изразување:

- вежби на техниките за пишување;
- составување и пишување реченици;
- вежби за развивање правописни навики, прераскажување, опишување,
- раскажување и пишување состави.

Формите и активностите на писмените вежби и состави претставуваат посебна целина и претставуваат вовед во методската програма за читање и пишување во првите одделенија на основното училиште. Другите видови и варијанти на писмени вежби зависат од успешното изведување на наброените основни форми.

Во активностите и формите на писмено изразување се издвојуваат и основните видови: вежби и состави. За овие компоненти се планирани конкретни цели за вежбање и унапредување на писменоста кај учениците без кои како што забележува и д-р Миливој Чоп нема добар писмен израз, како и отстранување на тешкотиите и пречките кои што го отежнуваат напредувањето во процесот на читањето и пишувањето. Вежбите претежно имаат техничка природа и припаѓаат во подрачјето вештини и навики.

Прераскажувањето, раскажувањето и писмените состави по својата форма се слободни, меѓутоа имаат богата содржина. Тие треба да се изведуваат плански на соодветна методичка основа и според одредени упатства и според соодветна подготовка. Меѓутоа како што забележува д-р Миливој Чоп сосема е разбирливо и тоа што постојат активности кои што не се ниту чисти вежби или чисти состави, туку содржат елементи и од едните и од другите.

Затоа има потреба целокупната проблематика да се осветлува и од теориски, но и од методички и од практичен аспект.⁹³

⁹³ Milivoj, Čop, 1975, Pismene vježbe i sastavci u mladim razredima osnovne škole, Pedagoško književni zbor, str. 9

Поимот писменост во јазичко – методска смисла во почетните одделенија на основното училиште има точно одредено значење. Во наставата по македонски јазик означува посебни подрачја читање и пишување, слушање и говорење, литература, изразување и творење и медиумска култура.⁹⁴

Меѓутоа во современиот општествен живот јазикот и говорот имаат многу важни функции. Затоа наставата по предметот македонски јазик ја дава основата на писменоста на мајчин јазик како и за стекнување знаења и од другите наставни предмети и за развојот на способностите за говорење, пишување и комуницирање.

Во воспитно – образовната работа (како што е наведено во програмата), интегрално се поврзани поимите мислење, јазик, говор како симултани и паралелни појави кои се во постојана интеракција. Од тука следува дека определен квалитет на мисловниот развој кај учениците претставува претпоставка и за определен степен во развојот на јазикот и обратно бидејќи нема говор без јасна мисла и нема знаење без јазик.⁹⁵

Во теоретските поставки д-р Миљивој Чоп во трудот *Pismene vježbe i sastavci* нагласува дека „секој човек постојано е во ситуација да мора да го разбира јазикот и да знае правилно да го употребува“ како што е наведено и според Edo Vajnaht, 1970, *Naš put, priručnik za nastavu hrvatskosrpskog jezika u 1. razredu osnovne škole*, ŠK, Zagreb, str. 85. Затоа се превземаа многу мерки за унапредување на школството и наставната работа во општа смисла. Посебно се значајни мерките за унапредување на наставата за мајчините јазици во целина во основно училиште, а посебно на наставата за развој на писменоста. Овие барања треба да бидат секогаш и во денешните услови поставени во прв план.

Во оваа смисла имаме предвид дека способностите за говорење и писмено изразување не се обични вештини. Работата во наставниот процес за развојот на говорот, комуникациските вештини и писмено изразување „се темелат на знаења, способности и вештини“.⁹⁶ Затоа се налага да се поаѓа од елементите што се содржат во теоријата кои што се однесуваат на изборот и обликувањето на содржините, структурата и јазичните барања. Нивната примена не е лесно веднаш да се постигне,

⁹⁴ (2007). *Наставна програма по македонски јазик за I одделение во деветгодишното основно образование*. Биро за развој на образованието, Скопје

⁹⁵ Исто, стр. 3

⁹⁶ Mišivoj, Čop, 1975, *Pismene vježbe i sastavci u mladim razredima osnovne škole*, Pedagoško kniževni zbor, str. 9

туку е потребна планска добро осмислена и постапна работа. Тоа всушност значи дека писменоста е сложена појава која претпоставува, не само потребни знаења од теоријата за писменоста, туку и одредени способности и вештини.⁹⁷

Првата и основна задача во овој домен во нашите основни училишта е секој наставник добро да ги познава целите на наставата по македонски јазик.

Односот меѓу мислењето и говорот

За односот меѓу мислењето и говорот во неговиот труд д-р Миливој Чоп потсетува на неколку клучни моменти. Во општа смисла смета дека „мислењето и јазикот се две усогласени појави на човековиот дух. Тие, едната и другата се одвиваат, меѓусебно се дополнуваат и една од друга не можат потполно да се одвојат.“⁹⁸

„Меѓу мислењето и говорот постои тесна поврзаност и меѓусебна зависност. Без јасни мисли нема правилен говор“. Според д-р Миливој Чоп тоа може лесно да се докаже. Познато е дека – „магловитите содржини во свеста тешко наоѓаат правилни облици во изразувањето. Сепак оваа мисла не би можело во целост да се генерализира бидејќи се случува и кога постои јасна мисла таа секогаш да не најде адекватен израз“.⁹⁹ Тоа се случува кога развојот на говорните способности кај детето не одат во чекор со неговите искуства. Детето знае за што се работи, меѓутоа не може да се изрази потполно со реченици „тоа не може да помине од изразот на мислата на надворешно вербално изразување“.¹⁰⁰ Затоа неодложно е училиштето уште на рана училишна возраст да работи на развојот на говорните способности кај учениците.

Исто така, постои меѓусебна условеност меѓу усменото и писменото изразување. Всушност усмениот говор е наменет за слушатели, а писмениот збор е упатен до читателите. Поради тоа во говорното изразување постои поголема слобода, во изборот и редоследот на зборовите во реченицата. Освен тоа може да се користат и други средства на изразување (мимики, гестикулација па дури и нагледност во наставата). Со говорот можат да се изразуваат чувства, заложби, состојби и во општа смисла и овие изразни средства имаат сознајни вредности.

⁹⁷ Исто, стр. 9

⁹⁸ Исто, стр. 13

⁹⁹ Исто, стр. 13

¹⁰⁰ Исто, стр. 13

Но со писмено изразување потешко е да се прикажат вредностите што се однесуваат на доживувањата и другите емоционални состојби.

Сепак наведените сознанија не даваат основа да заклучиме дека во писмена форма не можеме да ги изразиме поимите и чувствата. Меѓутоа, реално е тоа што во писменото изразување се бараат адекватни јазични изрази, содржајно и јазично правилно формулирани реченици, а притоа се уважуваат и граматички, лексички и ортографски барања. Правилно се употребуваат ортографски знаци и во општа смисла во писменото изразување мислите и чувствата се пренесуваат со строги јазични знаци. Со овие средства во писменото изразување писателот ги доближува вредностите на писменото изразување до говорниот јазик.

„Според тоа меѓу говорното и писменото јазично изразување произлегува дека не постои изедначеност и покрај тоа што тие се меѓусебно поврзани. Тие понекогаш и неодат паралелно. Во практиката се покажува дека некои луѓе, а и деца многу често добро говорат, меѓутоа потешко се снаоѓаат во писменото изразување. И обратно некои со леснотија во писмена форма ги изнесуваат своите мисли, меѓутоа се слаби говорници. Но сепак и тоа се поединечни и ретки појави.“¹⁰¹

Наведените сознанија покажуваат дека меѓу говорот и писменото изразување постојат значителни разлики, меѓутоа во наставната практика не треба да се разминуваат. Тие не само во теоријата, туку и во практиката се тесно поврзани. Тоа се две страни или две активности на единствен процес – процес на јазично изразување кое може да биде усмено и писмено.¹⁰²

Според Edo Vajnaht „писменото изразување позитивно влијае на усменото изразување, бидејќи во писменото изразување зборовите, изразите можат повторно да се прегледаат и да се поправат. Затоа писменото изразување благотворно влијае на усменото.“¹⁰³

Во наставата по македонски јазик целта на вежбите е децата да се поттикнуваат слободно, природно и правилно да се изразуваат уште од почетокот во основното училиште. Вештините за писмено изразување кај децата бараат упорно и систематско учење. При секој писмен состав кај учениците треба да се гледа

¹⁰¹ Исто, стр. 15

¹⁰² Исто, стр. 15

¹⁰³ Исто, стр. 16

содржината на составот/колку одговара на темата, колку ја исцрпува. Треба да се гледа и редоследот на излагањето/композицијата – дали излагањето тече по извесна логична поврзаност (временски, место и сл.) или има пропусти; како и за јазичната точност и правилност во поглед на граматичките форми, нивната синтаксичка поврзаност, подреденост итн; на правописот и интерпункцијата; на стилската страна на составот, содржајност, сублимираност (концизност), правилен избор на зборови за означување на поимите, претставите, нивното изразување со зборови и искази, емотивност, смисловност, убавина и благозвучност итн.; на надворешната форма која не може да се заобиколува и во рана училишна возраст бидејќи тогаш се создаваат нови навики за убаво пишување и уредност.¹⁰⁴

Овие елементи во оспособувањето на учениците за пишување ја чинат суштината на целокупната подготовка на учениците за пишување писмени состави.

Во согласност со основите на теоријата за писменоста во писманите состави се разгледуваат следните елементи:

1. „Содржина / поединости во содржината
2. План / композиција на составот
3. Изрази, зборови, реченици
4. Подготовка за стил
5. Граматичко – правописни барања
6. Надворешната страна на составот“¹⁰⁵

Во трудот Дидактика на јазичното подрачје во основното образование д-р Јасмина Делчева – Диздаревиќ ги разгледува поставките дека говорот настанува во човековиот развој како потреба за меѓусебно разбирање; говорот се користи како најсовршено средство за меѓусебно разбирање, комуницирање и информирање. Додека пак јазикот е средство за запознавање и проучување на минатото. Јазикот има огромна улога во развојот на цивилизацијата, културата, науката, техниката и уметноста – како незаменливо средство на прогресот.

Во овој контекст ги разгледува и поставките дека човековиот говор се користи и како средство за влијание врз други луѓе. Притоа нагласува дека функциите на

¹⁰⁴ Исто, стр. 71, 72

¹⁰⁵ Исто, стр. 72

говорот посебно се апликативни во доменот на воспитно – образовната дејност на учениците.¹⁰⁶

Проучувањето на методиката за јазичното подрачје во основното образование, според мислењето на истакнати педагози има не само научно, педагошко и практично значење туку и пошироко општествено значење. Во оваа смисла д-р Јасмина Делчева – Диздаревиќ го подржува мислењето на д-р Владимир Пољак дека методиката како наука му е потребна на општеството поради помошта во унапредувањето на воспитанието и образованието на младите генерации на сите степени од школувањето, па и во перманентното самообразование.

Значењето на наставата по македонски јазик во трудот се разгледува од аспект на когнитивниот и афективниот развој како и за развојот на вештините за говорење / усно и писмено изразување во коишто ученикот ги применува и своите знаења.¹⁰⁷

Воспитна функција на наставата е содржана во развивањето позитивни особини кај личноста, развој на мисловните способности, говорот и општо на способностите за изразување на апстрактни поими. Исто така, и во развојот на способности за забележување, набљудување, помнење, анализа, завземање став кон одредени појави или постапки за развој на чувствата итн.¹⁰⁸ Авторот го расветлува образовното значење на наставата по македонски јазик со формирање систем на знаења од областа на јазикот, народната и уметничката книжевност, првата писменост, постојано развивање на општа култура на ученикот, анализа на научно – популарно текстови. Всушност нагласува дека доброто знаење на македонскиот јазик го олеснува изучувањето на странските јазици.

Практичното значење на теоретските и методските аспекти во трудот на д-р Јасмина Делчева – Диздаревиќ се отсликува и во доменот на подготовката на учениците усно и писмено да комуницираат во секојдневниот живот. Притоа авторот ги нагласува и погледите на Ушински во делото „Мајчиниот јазик во основното училиште“ дека „јазикот е најцелосен и најточен летопис на севкупниот живот на народите низ вековите. Во исто време тој е и најголем народен учител, кој го учел

¹⁰⁶ Јасмина, Делчева – Диздаревиќ, 2003, Дидактика на јазичното подрачје во основното образование, Просветно дело, стр. 6, 7

¹⁰⁷ Исто, стр. 23, 24

¹⁰⁸ Исто, стр. 25

народот и тогаш кога сè уште немало ни книги ни училишта, а ќе продолжи да го учи се до крајот на народната историја.“¹⁰⁹

За Македонскиот јазик како книжевен (литературен) јазик го отсликува развојот на македонскиот јазик во периодот од 1857 до 1882 година и во периодот од 1944 година (2 август) кога започна да се втемелува македонскиот јазик врз одредени закони, правила и принципи. Во овој контекст го нагласува значењето на делото на Перо Коробар „Учебници на мајчин јазик“, 1995 и Ѓорѓи Шоптрајанов „Учебници на мајчин јазик“, 1995.¹¹⁰

Посебно го елаборира значењето на: културата на говорното изразување како одраз на образованост и култура на личноста; развојот на мислењето и говорот, како и поврзаноста / условеноста на усното и писменото изразување. За усното и писменото изразување заедничко е тоа што имаат силно воспитно и образовно влијание врз учениците. Особините на усното изразување се отсликуваат преку артикулација, дикција и интонација на говорот, содржините во структуралната страна, изборот на темата / формулацијата, изразите и опишувањето на значењето на поимите.¹¹¹

За планирањето на вежбите / видови говорни вежби; ортоепски граматички вежби за правилно и јасно изговарање на зборовите оделно се разработуваат теориско–методските аспекти на стилско композициските говорни вежби (разговор и конверзација / правилно формулирање прашања и со цела реченица да се стилизира одговорот).

Во наведениот труд разработени се методските аспекти што се однесуваат на прераскажување и репродукција / раскажување или нарација (со свои субјективни ставови и емоции); Раскажување лични доживувања, Раскажување по слики, Раскажување по дадени зборови и даден почеток (творечко раскажување), Раскажување по прочитан текст. Со посебен интерес се разработени методските аспекти на опишувањето: Опишување или дескрипција; Известување или информација; Други видови говорни вежби (телефонски разговори, усна молба).

Во заклучокот се нагласува значењето на говорните вежби за развојот на ученичките говорни способности при што се залага наставниците во наставата да го

¹⁰⁹ Исто, стр. 27

¹¹⁰ Исто, стр. 30, 31

¹¹¹ Исто, стр. 265-290

имаат предвид значењето на секоја говорна вежба и со нивната примена да се поттикнува развојот и култивирањето на усното искажување кај учениците.¹¹²

Култура на писменото изразување

Во овој домен се разработуваат методските аспекти за особините на писменото изразување при што се нагласува дека „поимот писменост опфаќа усно и писмено изразување и комуницирање, способност за разбирливо, убаво и стилско усогласено изразување и комуницирање. Исто така со овој поим се подразбира општата образованост на една личност при што се нагласува дека негувањето на писменото изразување е во тесна врска со усното изразување.“

Содржината на наставата за писмено изразување / Избор и формулирање на тема за писмено изразување / План на вежбите за писмено изразување / Видови писмени вежби (препишување па се до структура на наставен час – воведен разговор, кратка обработка, упатства за работа, самостојна работа, поправка на напишаното и општа оценка). Диктат; самодиктат, контролен диктат со примери на наставни часови и одговори на прашања. Се разработени и функциите на Полусамостојни писмени вежби/ Прераскажување со примери за формата на писмените вежби, раскажување со примери за формата на раскажување, Опишување / Набљудување и описно опишување, опишување по сеќавање, опишување на детско доживување со примери на формата на писмените вежби.

Трудот содржи и методски аспекти за вежбите поврзани со Известување за она што учениците го виделе, забележале, слушнале или доживеале при набљудување во природата или од животот, во работата и учењето на возрасните и децата и сл. Преку известување ученикот го изложува своето искуство и знаење за одреден проблем. Всушност ги нагласува и методските аспекти дека во наставата треба да се вежба и јазикот на информирањето, но тоа треба да се сфати како постепена методичка подготовка на учениците за писмено комуницирање во животот, а не како дефинитивно оспособување. Часот на кој што учениците вежбаат да составуваат писмен извештај обично опфаќа подготовка, за самостојно известување, избор на

¹¹² Исто, стр. 289, 290

заедничка работа врз одреден извештај, усно известување што ќе се одвива по одреден план, самостојно пишување на извештајот и на крајот проверка и поправка.¹¹³

Во подготовката за пишување на извештајот се разговара за проблемот, потоа учениците се обидуваат самостојно, концизно и јазично да го обликуваат извештајот. Треба да им се овозможи на учениците да го пишуваат извештајот самостојно, како што умеат и како што ја разбираат задачата.¹¹⁴

Во следните вежби и активности се разгледуваат методските аспекти за изработка на самостојни писмени состави и за други видови писмени состави во кои се значајни следните елементи: „содржината, јазикот, техничко – естетската форма, поправката и оценувањето на писмените вежби и ставови и вреднување и оценување“.¹¹⁵

Посебно значење имаат методските аспекти во делот на медиумската култура, каде што се разработува видео техниката од аспект на образованието; аудио – визуелната техника и воспитувањето како и филмот, телевизијата и примената на видео техниката во наставата; подготовката и структурата на наставните часови.

Со посебно внимание се објаснува како настанува едно филско дело при што се објаснуваат поимите сценарио / сценарист, режија / режисер, сценографија / сценограф, слика / снимател (камерман), глума / артисти, музика / композитор и другите професии во доменот на ова подрачје. Соодветен акцент се става и на видовите филмови како и на компјутерот во служба на наставата.¹¹⁶

¹¹³ Исто, стр. 318

¹¹⁴ Исто, стр. 318

¹¹⁵ Исто, стр. 323

¹¹⁶ Исто, стр. 353-380

5. Методологија на истражувањето

5.1. Предмет на истражувањето

Во теоретските основи на истражувањето се опфатени значајни аспекти што се релевантни за проблемот на проучување. Од нив може да се добие увид за интересот на проучување и со какви сознанија се располага. На пример, да наброиме неколку аспекти од истражувањата:

- функции на јазикот во когнитивните процеси кај децата од предучилишна и рана училишна возраст;
- развојот на говорот кај децата, улогата на цртањето и играта во развојот на писмениот говор, поврзаност на цртањето и говорот;
- развојот на сознајните процеси кај учениците и нивното значење во наставата;
- планирањето и организација на наставата, компоненти на курикулумот, улогата на наставата за исполнување на целите на усно и писмено изразување, планирање на наставата и учењето (користење когнитивни стратегии при учењето), етапи во процесот на формирањето поими кај децата;
- поврзаност на учењето на јазикот со сите други видови учења што се во тек;
- детето е активно интелектуално и креативно битие во социјалната средина;
- значење на играта во учењето и како метод на учење;
- односот меѓу учењето и развојот;
- форми на сликовно организирање и претставување на знаењето во процесот на учењето.

За нашиот проблем на проучување произлезе потреба да направиме увид и за неколку други аспекти.

- Развојните функции во наставните програми по македонски јазик од прво до трето одделение.
- Градацијата на содржините и активностите за говорниот развој и комуникациските вештини по подрачја во наставните програми по македонски јазик од прво до трето одделение.
- Говорниот развој кај децата од 4 до 6-годишна возраст во „Стандардите за рано учење“.

- Третманот на говорниот развој кај децата во „Програма за рано учење и развој за децата од 5 до 6 години“.
- Функциите на подрачјето *Литература* во наставните програми по македонски јазик од прво до трето одделение на основното образование.

Наброените аспекти и сознанијата од истражувањата покажуваат дека има мноштво чинители кои имаат влијание на говорниот развој и комуникациските вештини кај децата, во двата специфични развојни периоди, на предучилишна и рана училишна возраст. Затоа, според нашите сознанија во дефинирањето на предметот на истражувањето се определивме да утврдиме рамка на која ќе се придржува истражувачот.

За истражување на „Третманот на говорниот развој и комуникациските вештини кај децата од предучилишна возраст“ ќе се задржиме на периодот од 5 до 6-годишна возраст. А во појавата што ќе се истражува ќе се опфатат четири релевантни потесни подрачја што се дефинирани како аспекти на воспитно-образовниот процес со децата од 5 до 6 години.

Со оглед на тоа дека треба да се истражува појава која претставува континуиран процес што се темели на развојните карактеристики на учениците, се определивме во предметот на истражување за „Третманот на говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците на рана училишна возраст“ да се задржиме на периодот на учениците во 3-то одделение, кога се заокружува првиот развоен период во деветгодишното основно училиште. Во истражувањето за овој развоен период ќе се опфатат четири релевантни подрачја кои се дефинираат како аспекти на воспитно-образовниот процес со учениците во паралелките во трето одделение.

Во овој контекст предметот на истражување го разгледуваме и врз основа на анализа на резултатите од непосредно набљудување на активностите на децата во големата група (од 5 до 6 години во градинките), како и од набљудувањето на наставни часови по македонски јазик во паралелките со ученици во трето одделение. Структурата на предметот на истражувањето уште поконкретно е утврдена со задачите и инструментите за истражување на воспитно-образовниот процес во градинките и во основните училишта.

5.2. Цел и карактер на истражувањето

Целта на истражувањето е да се добијат сознанија за улогата и значењето на говорниот развој и комуникациските вештини и нивниот третман во воспитно-образовната работа со децата на предучилишна и рана училишна возраст (во градинките и во основните училишта).

Истражувањето е акцино, применето, теоретско, емпириско и трансверзално. Појавата се проучува во природни услови, а самите партиципенти (децата, учениците, воспитувачите, наставниците) во воспитниот и во наставниот процес се ставени во улога на истражувачи. Предност се дава на квалитативните истражувачки техники со интерпретативен и дескриптивен карактер¹¹⁷.

Теоретскиот карактер на истражувањето се однесува на примената на дедуктивен метод во начинот на кој доаѓаме до сознанија (по пат на размислување, прибирање сознанија) од теориите и истражувањата за појавата што ја проучуваме за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата на предучилишна и рана училишна возраст. Теоретскиот карактер на истражувањето доаѓа до израз и во поставувањето на хипотезите кои произлегуваат од одредени теории и претпоставени вистини, кои можат да бидат и емпириски тестирани или проверени¹¹⁸.

Емпирискиот карактер на истражувањето е содржан во тоа што појавата која е предмет на истражувањето опфаќа и набљудување и мерење на ставови, мислења, постигања во воспитно-образовниот процес со деца во градинки и ученици во училишта во кои учествуваат и воспитувачи и наставници.

Што се однесува за трансверзалниот пристап во истражувањето, тој ни овозможува да добиеме пресек на појавата што ја проучуваме кај деца на возраст од 5 до 6 години и ученици во 3-то одделение. Всушност, резултатите што се добиени од примероците можат да се проверуваат и да добиеме увид во појавата и нејзините варијации во зависност од возраста на децата и учениците.

¹¹⁷Ангелоска-Галеска, Н., 2008, Планирање на научно истражување, стр. 15

¹¹⁸Исто, стр. 16

5.3. Задачи на истражувањето

Со задачите на истражувањето се конкретизира целта на истражувањето за двата значајни аспекта: улогата и значењето на говорниот развој и комуникациските вештини и нивниот третман во воспитно-образовниот процес кај децата во градинките и во наставата за учениците на рана училишна возраст. Бројот на задачите е утврден според обемот на предметот на истражувањето.

- Да се анализираат процените на воспитувачите за обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на децата во воспитните групи во градинките.
- Да се согледаат начините на следење на активностите на децата во воспитно-образовниот процес во градинките.
- Да се направи анализа на целите, содржините и активностите за говорниот развој и комуникациските вештини со децата во воспитните групи во градинките.
- Да се направи анализа од вреднувањето на постигањата во воспитно-образовната работа во воспитните групи во градинките.
- Да се анализираат процените на наставниците за развивање стимулативна средина за изведување на наставата со учениците во основното училиште.
- Да се испита мислењето на наставниците за следење на активностите на учениците во реализација на програмата по македонски јазик за трето одделение.
- Да се направи анализа на целите, содржините и активностите за говорниот развој и комуникациските вештини предвидени со програмата по македонски јазик во трето одделение.
- Да се направи анализа од вреднувањето на постигањата во воспитно-образовниот процес во паралелките во трето одделение.
- Да се направат процени за обезбедувањето илустрирани содржини, аудиоснимки и други материјали во градинките и основните училишта за поддржување на воспитно-образовниот процес за говорниот развој и комуникациските вештини.

5.4. Хипотези

Нашиот став, односно нашата претпоставена сознајна вредност е сублимирана во основната главна хипотеза:

Кај децата од предучилишна и рана училишна возраст постои соодветен третман на говорниот развој и комуникациските вештини.

Главната хипотеза е соодветна на предметот на истражувањето. А помошните хипотези произлегуваат од основната хипотеза и се однесуваат на конкретни аспекти на појавата што се истражува како и на меѓусебна поврзаност, но само на две варијабли¹¹⁹.

Група А

1. Постои соодветна стимулација на говорниот развој кај децата од предучилишна и рана училишна возраст.
2. Стимулацијата на говорниот развој ги следи (е соодветна на) развојните карактеристики на децата од предучилишна и рана училишна возраст.
3. Степенот на описменетост влијае врз развојот на мотивацијата за самостојно читање на литературни дела.

Група Б

1. Постои заемно влијание на степенот на комуникациските вештини и читањето и разбирањето на литературни дела.
2. Комуникациските вештини се значаен предуслов за реализација на активностите и содржините за севкупниот наставен процес.
3. Развојот на комуникациските вештини зависи од методскиот пристап на наставникот во реализацијата на наставата.
4. Постои градација на комуникациските вештини во периодот пред и по описменувањето.

¹¹⁹Исто, стр. 37

Група В

1. Програмата за рано учење и развој и наставните програми по македонски јазик обезбедуваат основа (содржини, активности, методи) за развојот на говорот и комуникациските вештини кај децата од предучилишна и рана училишна возраст.
2. Воспитувачите и одделенските наставници се значаен фактор за соодветната стимулација на говорниот развој и комуникациските вештини.
3. Со современите дидактичко-методски пристапи во реализација на содржините по македонски јазик се стимулираат говорниот развој и комуникациските вештини кај децата од предучилишна и рана училишна возраст.

5.5. Варијабли на истражувањето

Независни варијабли

- Стимулативност на средината за изведување на активностите за говорен развој и комуникациски вештини со децата од предучилишна и училишна возраст.
- Видови дидактичко-методски средства и материјали за поддршка на активностите на децата за говорен развој и комуникациски вештини.
- Возраста на децата (предучилишна возраст од 5 до 6 години и рана училишна возраст – III одделение).

Зависни варијабли

- Ставови/проценки на воспитувачите за квалитетот на воспитно-образовната работа во градинките со децата од 5 до 6 годишна возраст.
- Ставови/проценки на наставниците за квалитетот на наставата по македонски јазик во паралелките од трето одделение во основните училишта.

5.6. Популација и примерок

Во истражувањето се опфатени две популациски групи, деца од градинки и ученици од основни училишта во Република Македонија. Во истражувањето за градинките е застапен едноставен случаен примерок. За училиштата е застапен стратификуван примерок. Изборот на примерокот е извршен во две фази. Првата фаза опфаќа избор на детски градинки и основни училишта.

Основниот збир на градинките е 63. Сите градинки се лоцирани во градска средина¹²⁰. Примерокот за градинките опфаќа 16% од основниот збир на јавни детски градинки.

Основниот збир на основните училишта е 337. Од нив 159 училишта (47%) се наоѓаат во градска средина, а 178 училишта (53%) во селска средина¹²¹. Во примерокот се избрани 10 училишта од градска средина и 5 училишта од селска средина, бидејќи последнава деценија значително е изменета мрежата на основните училишта и во градската и во селската средина.

Појдовен критериум за избор на градинките е нивната територијална припадност и големината на градовите. Врз таа основа се определивме за три градинки во Скопје, две градинки во Штип, по една градинка во: Битола, Прилеп, Охрид, Берово и Свети Николе (вкупно 10).

При изборот на основните училишта и паралелките се поаѓа од територијалната припадност и големината на градот и селото каде што се наоѓа училиштето. Во примерокот се застапени: три основни училишта од Скопје, по две основни училишта од Штип и Битола, по едно основно училиште од: Прилеп, Кавадарци и Неготино. По едно основно училиште во примерокот има од селата: Драчево, Ново Село, Волково, Буковски Ливади (Битола) и населбата Баби (Штип).

При изборот на воспитно-образовните групи и паралелките се определивме да има застапено најмалку по две групи од градинките и по две паралелки од основните училишта.

Примерокот опфаќа воспитувачи од големата група (за деца од 5 до 6 години) и од други групи во градинките поради ротирањето на воспитувачите.

Примерокот за опсервација на активностите на децата опфаќа: во секоја градинка да се следат две активности со децата од групите на возраст од 5 до 6 години.

¹²⁰Преглед на јавни детски градинки за 2015/16 година, Министерство за труд и социјална политика.

¹²¹Преглед за основните училишта за учебната 2015/16 година, Биро за развој на образованието.

Структурата на примерокот за опсервација на активностите на децата со чек-листа опфаќа четири групи по избор. Се следи по една активност на децата од 5 до 6-годишна возраст.

Примерокот опфаќа и одделенски наставници во трето одделение од основните училишта, како и наставници од прво и второ одделение, поради ротирањето на наставниците.

Структурата на примерокот за опсервација на наставни часови по македонски јазик опфаќа: во секое училиште да се следи активноста на учениците по еден наставен час во две паралелки во трето одделение.

Примерокот на ученици од трето одделение за интервју во фокус-групи опфаќа по една фокус-група од пет основни училишта (по избор).

Голема група деца од јавни детски градинки вклучени во истражувањето

Табела 1: Основна структура на примерокот деца од јавни детски градинки

Реден број	Детски градинки	стратум	Број на деца во голема група				Вкупно
			I група	II група	III група	IV група	
1.	ЈДГ „Буба Мара“ – Аеродром	град	43	44	/	/	87
2.	ЈДГ „Весели Цветови“ – Кисела Вода	град	40	/	/	/	40
3.	ЈДГ „Мајски цвет“ – Карпош	град	35	31	/	/	66
4.	ЈДГ „Астибо“ – Штип	град	28	28	/	/	56
5.	ЈДГ „Вера Циривири Трена“ – Штип	град	26	28	22	21	97
6.	ЈДГ „Мајски цвет“ – Битола	град	37	28	/	/	65
7.	ЈДГ „Наша иднина“ – Прилеп	град	37	36	/	/	73
8.	ЈДГ „Јасна Ристеска“ – Охрид	град	31	35	/	/	65
9.	ЈДГ „23 Август“ – Берово	град	20	14	14	14	62
10.	ЈДГ „Рахилка Гонева“ – Свети Николе	град	27	26	21	/	74
		Вкупно	324	270	57	35	685

Резервни градинки за евентуална замена: „Детска радост“ – Струмица, „Росица“ – Г. Петров (Скопје), „Ангел Шајче“ – Куманово.

Табела 2: Структура на примерокот деца од јавни детски градинки во однос на примарните единици

Реден број	Детски градинки	стратум	Број на деца во голема група								Вкупно		
			I група		II група		III група		IV група		ПЕ	ПР	%
			ПЕ	ПР	ПЕ	ПР	ПЕ	ПР	ПЕ	ПР			
1.	ЈДГ „Буба Мара“ – Аеродром (Скопје)	град	43	43	44	44	/	/			87	87	100
2.	ЈДГ „Весели Цветови“ – Кисела Вода (Скопје)	град	40	40	/	/	/	/			40	40	100
3.	ЈДГ „Мајски цвет“ – Карпош (Скопје)	град	35	35	31	31	/	/			66	66	100
4.	ЈДГ „Астибо“ – Штип	град	28	28	28	28	/	/			56	56	100
5.	ЈДГ „Вера Циривири Трена“ – Штип	град	26	26	28	28	22	21			97	5455,7	
6.	ЈДГ „Мајски цвет“ – Битола	град	37	37	28	28	/	/			65	65	100
7.	ЈДГ „Наша иднина“ – Прилеп	град	37	37	36	36	/	/			73	73	100
8.	ЈДГ „Јасна Ристеска“ – Охрид	град	31	31	35	35	/	/			65	65	100
9.	ЈДГ „23 Август“ – Берово	град	20	20	14	14	14	14			62	3454,8	
10.	ЈДГ „Рахилка Гонева“ – Свети Николе	град	27	27	26	26	21	/			74	5371,6	
	Вкупно		324	324	270	270	57	35			685	59486,7	

Примерокот воспитувачи го сочинуваат воспитувачите од јавни детски градинки што учествуваа во истражувањето.

Табела 3: Структура на примерокот воспитувачи во однос на примарните единици

Јавни детски градинки	Воспитувачи со голема група деца и други групи						Вкупно		
	I група		II група		други групи		ПЕ	ПР	%
	ПЕ број	ПР број	ПЕ број	ПР број	ПЕ број	ПР број	број	број	
ЈДГ „Буба Мара“ – Аеродром (Скопје)	2	1	2	1	6		10	8	80
ЈДГ „Весели Цветови“ – Кисела Вода (Скопје)	2	1	2	1	6		10	7	70
ЈДГ „Мајски цвет“ – Карпош (Скопје)	2	1	2	1	5		9	7	77,7
ЈДГ „Астибо“ – Штип	2	1	2	1	6		10	8	80
ЈДГ „Вера Циривири Трена“ – Штип	2	1	2	1	7		11	9	81,8
ЈДГ „Мајски цвет“ – Битола	2	1	2	1	4		8	6	75
ЈДГ „Наша иднина“ – Прилеп	2	1	2	1	6		10	8	80
ЈДГ „Јасна Ристеска“ – Охрид	2	1	2	1	6		10	8	80
ЈДГ „23 Август“ – Берово	2	1	2	1	5		9	7	77,7
ЈДГ „Рахилка Гонева“ – Свети Николе	2	1	2	1	4		8	6	75
Вкупно	20	10	20	10	55		95	74	77,8

Табела 4: Структура на примерок за следење активности на децата во голема група

Предмет на следење – домен: комуникација и медиумска култура; читање и збогатување на речникот, пишување, говорно творештво

Јавни детски градинки	Планирани активности неделно / годишно	Воспитно-образовни групи за деца од 5 до 6 години		Вкупно ПР
		I група	II група	
ЈДГ „Буба Мара“ – Аеродром (Скопје)	6 / 175	1 активност	1 активност	2
ЈДГ „Весели Цветови“ – Кисела Вода (Скопје)	6 / 175	1 активност	1 активност	2
ЈДГ „Мајски цвет“ – Карпош (Скопје)	6 / 175	1 активност	1 активност	2
ЈДГ „Астибо“ – Штип	6 / 175	1 активност	1 активност	2
ЈДГ „Вера Циривири Трена“ – Штип	6 / 175	1 активност	1 активност	2
ЈДГ „Мајски цвет“ – Битола	6 / 175	1 активност	1 активност	2
ЈДГ „Наша иднина“ – Прилеп	6 / 175	1 активност	1 активност	2
ЈДГ „Јасна Ристеска“ – Охрид	6 / 175	1 активност	1 активност	2
ЈДГ „23 Август“ – Берово	6 / 175	1 активност	1 активност	2
ЈДГ „Рахилка Гонева“ – Свети Николе	6 / 175	1 активност	1 активност	2
Вкупно	6 / 175	10 активности	10 активности	20

Табела 5: Се следи по една активност на децата со чек-листа

ЈДГ „Буба Мара“ - Аеродром (Скопје)
ЈДГ „Весели Цветови“ - Кисела Вода (Скопје)
ЈДГ „Вера Циривири Трена“ - Штип
ЈДГ „Мајски цвет“ - Битола

Табела 6: Основна структура на примерокот ученици

Реден број	Основни училишта	стратум	Број на ученици по паралелки во III отделение				Вкупно
			Паралелка 1	Паралелка 2	Паралелка 3	Паралелка 4	
1.	„Блаже Конески“ – Скопје	град	25	26	22	/	73
2.	„Круме Кепески“ – Скопје	град	16	17	16	17	66
3.	„Јан Амос Коменски“ – Скопје	град	29	30	15	/	74
4.	„Св. Кирил и Методиј“ – Битола	град	20	20	/	/	40
5.	„Даме Груев“ – Битола	град	17	13	23	/	53
6.	„Рампо Левката“ – Прилеп	град	21	24	24	23	92
7.	“Тошо Арсов“ – Штип	град	22	21	31	/	74
8.	“Гоце Делчев“ – Штип	град	26	26	26	/	78
9.	“Димката Ангелов-Габерот“ – Кавадарци	град	18	17	16	/	51
10.	“Гоце Делчев“ – Неготино	град	25	23	22	/	70
	Вкупно	10	219	217	195	40	671
1.	„Св.Климент Охридски“ – с. Драчево	село	27	26	/	/	53
2.	„Тихомир Милошевски“ – с. Ново Село	село	19	19	20	/	58
3.	„Јоаким Крчовски“ – с. Волково	село	29	27	/	/	56
4.	„Коле Канински“ – Буковски Ливади (Битола)	село	32	/	/	/	32
5.	„Славејко Арсов“ – нас. Баби (Штип)	село	15	13	/	/	28
	Вкупно	5	122	85	20	40	227
	Σ	15	341	302	215	40	898

Табела 7: Структура на примерокот, број на ученици и паралелки/ПР/ во однос на примарните единици/ПЕ/

Реден број	Основни училишта	стратум	Број на ученици и паралелки во III одделение				Бр. на паралелки	Вкупно				
			Паралелка 1 ПЕ	ПР	Паралелка 2 ПЕ	ПР		Паралелка 3 ПЕ	Паралелка 4 ПЕ	ПЕ	ПР	%
1.	„Блаже Конески“ – Скопје	град	25	25	26	26	22	/	3	73	51	69,8
2.	„Круме Кепески“ – Скопје	град	16	16	17	17	16	17	4	66	33	50
3.	„Јан Амос Коменски“ – Скопје	град	29	29	30	30	15	/	3	74	59	79,7
4.	„Св. Кирил и Методиј“ – Битола	град	20	20	20	20	/	/	2	40	40	100
5.	„Даме Груев“ – Битола	град	17	17	13	13	23	/	3	53	30	56,6
6.	„Рампо Левката“ – Прилеп	град	21	21	24	24	24	23	4	92	45	48,9
7.	„Тошо Арсов“ – Штип	град	22	22	21	21	31	/	3	74	43	58,1
8.	„Гоце Делчев“ – Штип	град	26	26	26	26	26	/	3	78	52	66,6
9.	„Димката Ангелов-Габерот“ – Кавадарци	град	18	18	17	17	16	/	3	51	35	68,6
10.	„Гоце Делчев“ – Неготино	град	25	25	23	23	22	/	3	70	48	68,5
11.	„Св.Климент Охридски“ – с. Драчево	село	27	27	26	26	/	/	2	53	53	100
12.	„Тихомир Милошевски“ – с. Ново Село	село	19	19	19	19	20	/	3	58	38	65,5
13.	„Јоаким Крчовски“ – с. Волково	село	29	29	27	27	/	/	2	56	56	100
14.	„Коле Канински“ – Буковски Ливади (Битола)	село	32	32	/	/	/	/	1	32	32	100
15.	„Славејко Арсов“ – нас. Баби (Штип)	село	15	15	13	13	/	/	2	28	28	100
	Вкупно	град	219	219	217	217	195	40	31	671	436	64,9
		село	122	122	85	85	20	/	10	227	207	91,1
		Σ	341	341	302	302	215	40	41	898	643	71,6

Примерокот наставници го сочинуваат одделенските наставници кои учествуваат во истражувањето

Табела 8: Структура на примерокот за наставници во однос на примарните единици

Број на наставници што учествуваат во истражувањето	Паралелки и наставници во трето одделение			Други наставници во примерокот		Вкупно		
	Паралелка I ПЕ ПР	Паралелка II ПЕ ПР	Паралелка III ПЕ ПР	прво и второ одделение	целодневна настава	ПЕ број	ПР број	%
град	13	13	10	17	25	78	78	
село	5	5	1	8	/	18	18	
Вкупно	18	18	11	2	25	96	96	

Забелешка: Се зголемува бројот на наставниците во примерокот за подобра репрезентативност на истражувањето со наставници од други паралелки и од целодневна настава

Табела 9: Структура во примерокот на наставните часови по македонски јазик во трето одделение

Предмет на следење: читање, пишување/граматика; читање, литература, лектира; лектирни наставни содржини; изразување и творење, медиумска култура

Основни училишта	Планирани часови годишно / неделно	Наставни часови во примерокот
„Блаже Конески“ - Скопје	216 / 6	2
„Круме Кепески“ - Скопје	216 / 6	2
„Јан Амос Коменски“ - Скопје	216 / 6	2
„Св. Кирил и Методиј“ - Битола	216 / 6	2
„Даме Груев“ - Битола	216 / 6	2
„Рампо Левката“ - Прилеп	216 / 6	2
„Тошо Арсов“ - Штип	216 / 6	2
„Гоце Делчев“ - Штип	216 / 6	2
„Димката Ангелов-Габерот“ - Кавадарци	216 / 6	2
„Гоце Делчев“ - Неготино	216 / 6	2
„Св.Климент Охридски“ - с. Драчево	216 / 6	2
„Тихомир Милошевски“ - с. Ново Село	216 / 6	2
„Јоаким Крчовски“ - с. Волково	216 / 6	2
„Коле Канински“ - Буковски Ливади (Битола)	216 / 6	2
„Славејко Арсов“ – нас. Баби (Штип)	216 / 6	2
Вкупно	град село	20 10

Табела 10: Структура на примерокот ученици од трето одделение за интервју во фокус-групи

Број на ОУ	Опсервација на активности во фокус-групи	Број на фокус-групи
4 групи по избор	Во четири училишта по една фокус-група, три училишта од градска средина, едно училиште од селска средина.	4

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

За појавата што ја истражуваме и според предметот на истражување го користиме методот на анализа за откривање на структурата на предметот на истражување, т.е. неговите делови, чинители и нивната поврзаност и организираност¹²².

За анализата се користат квантитативни и квалитативни показатели за третманот на говорниот развој и комуникациските вештини кај децата од предучилишна и рана училишна возраст. Врз основа на структурата на одделни делови на појавата што ја истражуваме, со споредување на планираните и очекуваните резултати и показателите од вреднувањето што ги изнесуваат воспитувачите и наставниците, како и од непосредното следење на активностите на децата во градинките и на учениците во наставата се формираат процени за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата на предучилишна и рана училишна возраст. Во истражувањето се користат методски постапки што ги налага предметот на истражување (дескрипција, индукција, дедукција) и скали за изразување на податоците.

Податоците на ординалната скала во основа се квалитативни, а имаат нумерички израз. Во неа категориите на податоци се подредени по априорен редослед, односно на некој начин се рангирани/односно податоците се групирани во категории и се рангирани по интензитетот на појавата. Категориите во основа се атрибутивни, но заради потреби на истражувањето се сведени и на нумерички израз (пример од компјутерската обработка).

Во Ликертовата/сумативна скала, во прашалниците за воспитувачите и за наставниците се избрани мислења/тврдења и сл. кои означуваат јасно прифаќање или јасно одбивање и неутрална категорија. Во скалата, како што напоменавме, има мислења, тврдења и слично, а секое мислење, односно тврдење се степенува според интензитетот. Овде нема „точни“ и „неточни“ одговори, сите одговори се добри само ако се искрени, ако се навистина она што мисли, односно она што проценува воспитувачот и наставникот според своите сознанија и стручни компетенции¹²³.

¹²²исто, стр. 8

¹²³исто, стр. 63 и 64

6.1. Техника – анализа на содржината

Примената на оваа техника се однесува на анализа на наставни програми, прашалници, табеларни прегледи, протоколи, чек-листи со цел да се обработат и да се следат податоците. Според предметот на истражување, целта, задачите и хипотезите беше неопходно да ги утврдиме сите документи во кои постојат релевантни факти во предметот на проучувањето и каде се наоѓаат.

Листата на сите наставни програми и други извори е содржана во посебен преглед што следува по прегледот за користена литература.

6.2. Опис на инструментите

6.2.1. Прашалник за воспитувачи во јавни детски градинки (за деца од 5 до 6 години)

Овој инструмент во воведниот дел содржи обраќање до воспитувачите во детските јавни градинки за нивно запознавање со предметот на истражувањето. Потоа следуваат општи податоци за градинката и за воспитувачот како непосреден учесник во истражувањето.

Прашалникот во вториот дел опфаќа скали со повеќечлен избор/понудени одговори/тврдења за воспитно-образовната работа во групата/градинката за следниве аспекти: мислења и процени на воспитувачите за создавање стимулативна средина за изведување на активностите на децата; следење на однесувањето на децата во текот на игрите и другите активности; прашања/што следат воспитувачите во активностите на децата во групата и за начинот на водење на евиденција.

Прашалникот опфаќа скали со повеќечлен избор со понудени тврдења што се однесуваат и на процените на воспитувачите за начинот на поддржување за говорниот развој и комуникациските вештини според Програмата за рано учење и развој, конкретизација на развојните цели за развивање способности за комуникација, слушање и разбирање на говорниот јазик; конкретизација на развојните цели, активности и содржини за збогатување на речникот; конкретизирање на целите и активности за развој на способности за комуникација и развивање медиумска култура; конкретизирање на развојните цели и активности за поттикнување на детското говорно творештво.

Во завршниот дел на прашалникот од воспитувачите се бара да наведат индикатори со квалитативни искази за вреднување во следниве аспекти:

- разновидноста на активностите на децата и содржините за говорниот развој и комуникациските вештини,
- придонесот на родителите и нивната улога во воспитно-образовната работа во градинката поврзана со развојот на говорното творештво,
- истакнување на улогата на децата во разговорите и другите активности во групата,
- придонесот од активностите на децата во вид на илустрации, постери и сл. поврзани со содржините за развој на говорното творештво, како и
- искази и други показатели од возрасните поврзани со говорниот развој и комуникациските вештини кај децата.

6.2.2. Прашалник за одделенските наставници во основните училишта од прво до трето одделение

Овој инструмент во воведниот дел содржи обраќање до одделенските наставници во основното училиште за нивно запознавање со предметот на истражувањето. Потоа следуваат општи податоци за основното училиште и за одделенскиот наставник како непосреден учесник во истражувањето.

Прашалникот во вториот дел опфаќа скали со повеќечлен избор/понудени одговори/тврдења кои се однесуваат за следниве аспекти: мислење и процени на одделенските наставници за создавање стимулативна средина за изведување на активностите со учениците; следење на однесувањето на учениците во текот на наставата и другите активности; прашања што следат одделенските наставници во активностите на учениците во паралелката и за начинот на водење на педагошката евиденција.

Прашалникот опфаќа скали со повеќечлен избор со понудени тврдења за процена на одделенските наставници и за другите аспекти во наставата по македонски јазик: конкретизирање на развојните цели, содржини, активности за наставното подрачје *Читање, пишување/граматика*; конкретизирање на развојните цели, содржини, активности за подрачјето *Читање, литература и лектира*, како и процени на одделенските наставници за сознајните, естетските и другите функции на лектирните содржини во развојот на говорното творештво кај учениците.

Прашалникот се однесува и на процените на одделенските наставници за развојните цели, содржини и активности за наставното подрачје *Изразување и творење* и наставното подрачје *Медиумска култура* од програмата по македонски јазик во трето одделение.

Во завршниот дел на прашалникот се бара од одделенските наставници да наведат индикатори/квалитативни искази за вреднување во следниве аспекти:

- разновидноста на активностите на учениците и содржините во наставата по македонски јазик за говорниот развој и комуникациските вештини,
- придонесот на родителите и нивната улога за поддржување на наставата по македонски јазик во паралелката и училиштето,
- создавање услови (драмски секции, групи на млади писатели, поети и сл.) за истакнување на улогата на учениците во говорното творештво во рамките на наставата по македонски јазик, како и во активностите во училиштето,
- придонесот на учениците во вид на пишувани состави, песнички и сл. и со изработка на илустрации, постери поврзани со содржините за развој на говорното творештво, како и
- искази и други показатели од возрасните за улогата на наставата по македонски јазик и другите активности на учениците во училиштето за развој на комуникациските вештини кај децата.

6.2.3. Протокол за следење на воспитно-образовниот процес со децата во голема група во детските градинки

Протоколот за следење на воспитно-образовниот процес со децата во голема група во детските градинки опфаќа серија показатели од подготовката на воспитувачот за воспитно-образовната работа: конкретни цели за развивање способности за комуникација, слушање и развивање на говорниот јазик, комуникација и медиумска култура, читање и збогатување на речникот, пишување и говорно творештво. Во него има простор да се запишуваат во скратена форма податоците од следењето за сите наведени подрачја во воспитно-образовната работа.

Следните показатели кои се внесуваат во протоколот се поврзани со активностите и содржините што ги применува воспитувачот во групата за збогатување на речникот, говорното творештво преку организирање драмски активности и слично. Во протоколот се остава простор за внесување податоци за приборот, материјалите кои

се користат во зависност од природата на активностите: активности во ликовно ателје, елементи за градење, драмско-семејни игри, кујна, литературно катче, музичко катче, наука, песок итн. Во протоколот има простор за внесување показатели за артикулацијата на воспитно-образовниот процес: кратки активности за мотивирање на децата, запознавање на децата со активноста, игрите и сл. или, пак, за работа во мали групи... Во овој дел на протоколот има место за внесување податоци за меѓусебната размена на искуство меѓу децата, комуникација, интеракција, кооперативност меѓу децата и воспитувачот. Се остава простор и за внесување податоци за потсетување на децата за предзнаењата кои веќе ги имаат стекнато што ќе им бидат потребни за усвојување на новите содржини, како и за внесување податоци за поврзување на новите сознанија со детското искуство од животот, проблемско поставување на содржините/активностите, поставување прашања од децата, прашања од воспитувачот и одговори од децата, искази на децата што ги интересира, да кажуваат што мислат, што сакаат да знаат и слично.

Протоколот има преглед за внесување на показатели за распоредување на децата за активности во мали групи и за бележење/следење на децата во активностите во секоја група.

Во завршниот дел во протоколот има простор и за бележење на показатели за активноста на воспитувачот што ја презема со децата, следењето на активноста во групите, поттикнување, укажување и сл., како и за вреднување со децата на целокупната активност на групата.

6.2.4. Протокол за следење на наставата по македонски јазик во трето одделение на основното училиште

Протоколот за следење на наставата по македонски јазик во трето одделение на основното училиште опфаќа серија показатели од подготовката на наставникот за конкретните цели од програмските подрачја: *Читање, пишување/граматика; Читање, литература и лектура; Лектурни наставни содржини; Изразување и творење и Медиумска култура*. Во него има простор во скратена форма да се запишуваат податоците за сите наведени аспекти во наставата по македонски јазик, како и за потребните материјали и средства што се користат во наставниот процес.

Следните показатели кои се внесуваат во протоколот се поврзани со артикулацијата на наставниот процес/план за изведување и следење на активностите.

Во врска со начинот на изведување на активностите се внесуваат показатели (за кратки активности) за мотивирање на учениците, запознавање на учениците за новата содржина и начинот на работа, прашања на наставникот, прашања на учениците, искази на учениците што ги интересира и за други интересни моменти.

Во зависност од содржините и активностите се внесуваат податоци за воведните упатства на одделенскиот наставник за начинот на работа во паралелката, договор меѓу наставникот и учениците за преземање на активностите кога се планира работа во групи. Притоа се внесуваат податоци за бројот на групите, за бројот на учениците во една група, за критериумите за формирање на групите и слично. Во тој случај се наведуваат содржини и активности во секоја група, се одредува времето за работа во групите, избор на водител на групата, како и за текот на активностите во групите.

Во протоколот се внесуваат податоци за користење на енциклопедии, илустрирани списанија и друга литература за деца во зависност од содржините што се обработуваат на часот. Има простор за запишување показатели во кратка форма за активностите на учениците во групите.

Во протоколот се внесуваат податоци за меѓусебната размена на искуство меѓу учениците, комуникација, интеракција, кооперативност кога работат во групи. Се остава простор и за внесување податоци за потсетување на учениците за предзнаењата кои веќе ги имаат стекнато што ќе им бидат потребни за усвојување на новите содржини, како и за поврзување на новите сознанија со искуство на учениците од животот, проблемско поставување на содржините/активностите, поставување прашања од учениците, прашања од наставникот и одговори од учениците, искази на учениците што ги интересира, да кажуваат што мислат, што сакаат да знаат и слично.

Исто така, има простор за внесување показатели за активноста на наставникот, средување на изработените задачи и подготовка за презентација на изработките (литературни творби, состави, опишувања, кратки раскази, стихотворби, песнички и други литературни творби на учениците).

За завршниот дел на активности во протоколот има простор за вреднување на постигањата од страна на наставникот и учениците.

6.3. Анализа и интерпретација на податоците

Начин на обработка на податоците – компјутерска обработка и лично од истражувачот.

Основниот концепт за видот на податоците е утврден со инструментите на истражувањето. Податоците што се добиени со прашалникот за воспитувачите се групирани и се интерпретираат во четири целини според предметот на истражувањето, целите, задачите и хипотезите: обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на децата; следење на активностите на децата во реализација на Програмата за рано учење и развој; цели, содржини и активности за говорниот развој и комуникациските вештини (предвидени со Програмата за рано учење и развој) и вреднување на воспитно-образовниот процес во групите во градинките.

За првите три целини се анализираат понудените одговори, тврдења, мислења според повеќечлен избор на ординарна, односно Ликертова скала. Индикаторите за вреднување на воспитно-образовниот процес се дескриптивни/квалитативни искази групирани за следните аспекти: обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на децата за говорниот развој и комуникациските вештини; разновидноста на активностите на децата и содржините за говорниот развој и комуникациските вештини; влијанието на соработката со родителите, услови/предуслови за активно вклучување на децата во активности за говорен развој и комуникациски вештини; поврзаност на говорниот развој и цртањето кај децата во функција на говорниот развој и комуникациските вештини; информирање на родителите за говорниот развој и комуникациските вештини.

Податоците што се добиени од непосредното следење на воспитно-образовниот процес со децата на возраст од 5 до 6 години се групирани и се интерпретираат според протоколот во неколку целини: педагошка документација, општи податоци, што содржи подготовката на воспитувачот, артикулација на воспитно-образовниот процес; договор за начинот на изведување на активностите, распоредување на децата во групи и сл.

Показатели за активноста и постигањата на децата, во вреднувањето учествуваат децата, кои раскажуваат или ги опишуваат активностите, како се чувствуваат, зошто се радосни, дали сакаат повторно да работат со другарчињата, ги покажуваат своите изработки според задачите што ги имаат и други искази на децата содржани се податоци и за активноста на воспитувачот.

Показателите од опсервацијата на активностите на децата со чек-листа во голема група во градинките се распоредени, групирани и се интерпретираат во рамките на седум целини. Следењето започнува со прашањето што следиме, иницијативи на децата, прифатени предлози од децата, донесување одлуки (од страна на децата), психолошки елементи во активностите, самостојноста на децата во текот на активностите, меѓусебни односи на децата во текот на активностите, изработки од активностите на децата и општа атмосфера во текот на активностите.

Податоците што се добиени од прашалникот за одделенските наставници во 3-то одделение се групирани и се интерпретираат во четири целини според предметот на истражувањето, целите, задачите и хипотезите: обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на учениците; следење на активностите на учениците во реализација на програмата по македонски јазик во 3-то одделение; цели, содржини и активности за говорниот развој и комуникациските вештини предвидени во програмата по македонски јазик за 3-то одделение, и вреднување на воспитно-образовниот процес (наставата по македонски јазик).

За првите три целини се анализираат понудените одговори, тврдења, мислења и сл. од наставниците според повеќечлен избор на ординарна, односно Ликертова скала, а за аспектот вреднување на воспитно-образовниот процес (наставата) се групирани и се анализираат дескриптивни искази, индикатори за следните аспекти: влијание на стимулативната средина за изведување на активностите на учениците за говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците; разновидност на содржините и активностите на учениците за говорниот развој и комуникациските вештини; влијанието на соработката со родителите за говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците, поврзаност на говорот и цртањето низ активности на учениците во функција на говорниот развој и комуникациските вештини; информирање на родителите за говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците.

Податоците што се добиени од следењето на наставниот процес по македонски јазик во 3-то одделение на основното училиште се групирани и се интерпретираат според протоколот во неколку целини.

Педагошка документација/подготовка за наставата по македонски јазик/конкретни цели и содржини од програмските подрачја: *Читање, пишување, јазик; Читање, литература, лектира; Изразување и творење.*

Артикулација на наставниот процес (план за следење на активностите), договор за изведување на активностите, одредување време за работа во групите.

Тек на активностите и следење на активностите на учениците во групите. Показатели за активноста на наставникот, средување на изработените задачи и подготовка за презентирање на изработките; вреднување (учениците сами ги опишуваат своите постапки во текот на активностите, наставникот ги охрабрува, го покажува своето задоволство/незадоволство; ученикот на лист го запишува својот одговор како се чувствува и колку е задоволен од она што го доживеал и научил).

Податоците што се добиени на неструктурираното интервју со фокус-групи на ученици од 3-то одделение се групирани и се интерпретирани во неколку целини: иницијални прашања и други прашања за однесувањето и редовноста на часовите, како разговараат учениците со наставникот, за директорот, фискултурната сала, дежурните ученици.

Во посебна целина се прашањата што се однесуваат за книгите што ги имаат прочитано од училишната библиотека, кои приказни ги знаат, басни и слично. Кои лектури ги обработиле во 3-то одделение. Која лектура им се допаѓа најмногу, како и прашање за тоа како учат најчесто на часовите.

Показателите од прашањата: „Што знаете најмногу?“; „Како го поминувате големиот одмор?“; „Што разговарате најмногу со другарчињата?“; „Дали имате ваши тајни?“; „Со кого разговарате понекогаш за нив?“; „Опишете некоја случка со наставникот кога ве пофалува“; „Како се чувствувате кога ве пофалува наставникот за нешто?“; како и од прашањето: „Што ви зборува наставникот кога ви е лут?“, се групирани и се интерпретираат во друга целина.

7. Резултати од истражувањето

7.1. Резултати од прашалникот за воспитувачи во јавни детски градинки (развоен период од 5 до 6 години)

Поради сложената природа на истражувањето, а врз основа на теориските сознанија, се наложи потреба во прашалникот да се опфатат следниве аспекти на воспитно-образовниот процес: обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на децата; следење на активностите на децата во реализација на Програмата за рано учење и развој; цели, содржини и активности за говорниот развој и комуникациските вештини предвидени со Програмата за рано учење и развој; вреднување на воспитно-образовниот процес во градинката.

Првите три аспекти кои се предмет на прашалникот опфаќаат прашања (ајтеми) со понудени одговори (повеќе член избор), а аспектот на вреднувањето на воспитно-образовниот процес го проверуваме преку прашања на кои испитаниците одговараат со дескриптивни искази.

Статистичката обработка на податоците добиени од прашањата со понудени одговори е направена во статистичката програма SPSS 20.0 и се базира на примената на непараметрискиот Хи-квадрат тест и факторската анализа – Хоталингова метода.

Овие две методи овозможуваат кондензација и трансформација на основните информации и со кои во доволно егзактно научна смисла е можно да се одговори на целите, како и да се провери заснованоста на хипотезите од ова истражување.

Непараметрискиот Хи-квадрат тест се користи со цел да се утврди статистички значајна разлика меѓу добиените и очекуваните фреквенции за секое од тврдењата поединечно на сите применети скали. Хипотезите се следни:

(Нулта хипотеза) H_0 : Добиените апсолутни фреквенции по категориите се еднакви на очекуваните фреквенции за истите категории.

(Алтернатива на нултата хипотеза) H_1 : Добиените апсолутни фреквенции по категориите се различни од очекуваните фреквенции за истите категории.

За тестирање на нултата хипотеза се користи следната тест-статистика:

$$\chi^2_{k-1} = \sum_{i=1}^k (f_{\text{добиена}} - f_{\text{очекувана}})^2 / f_{\text{очекувана}}$$

Притоа, k означува број на категории, додека f добиена и f очекувана ги означуваат добиените и очекуваните апсолутни фреквенции за категоријата i .

Вредностите на оваа тест-статистика имаат распределеност на Хи-квадратот со $k-1$ степени на слобода. Доколку на пресметаната вредност на Хи-квадрат тестот ѝ одговара веројатност поголема од 0,05 ја прифаќаеме H_0 . Во спротивно, ја отфрламе и ја прифаќаеме H_1 .

За да се утврди интерната валидност (конзистентност) на скалите, применета е **факторска анализа под компонентен модел**. Интеркорелационите матрици на ајтемите (честичките) од секоја поединечна скала се факторизирани со Хоталинговата метода на главни компоненти, ($H1$), со проекциите на честичките, h^2 комуналитети, карактеристични корени (λ) и нивната проекција на валидната варијанса (PCT%).

Методата на главни компоненти се применува кога сакаме да извршиме редукција на некој систем на варијабли на една димензија која содржи најголема количина на информации кои можат да се извлечат (изолираат, екстрахираат) од некој систем на варијабли. Бидејќи првата главна компонента проаѓа низ најгустиот хиперконус на векторот на манифестни варијабли, таа е најчесто од генерален карактер.

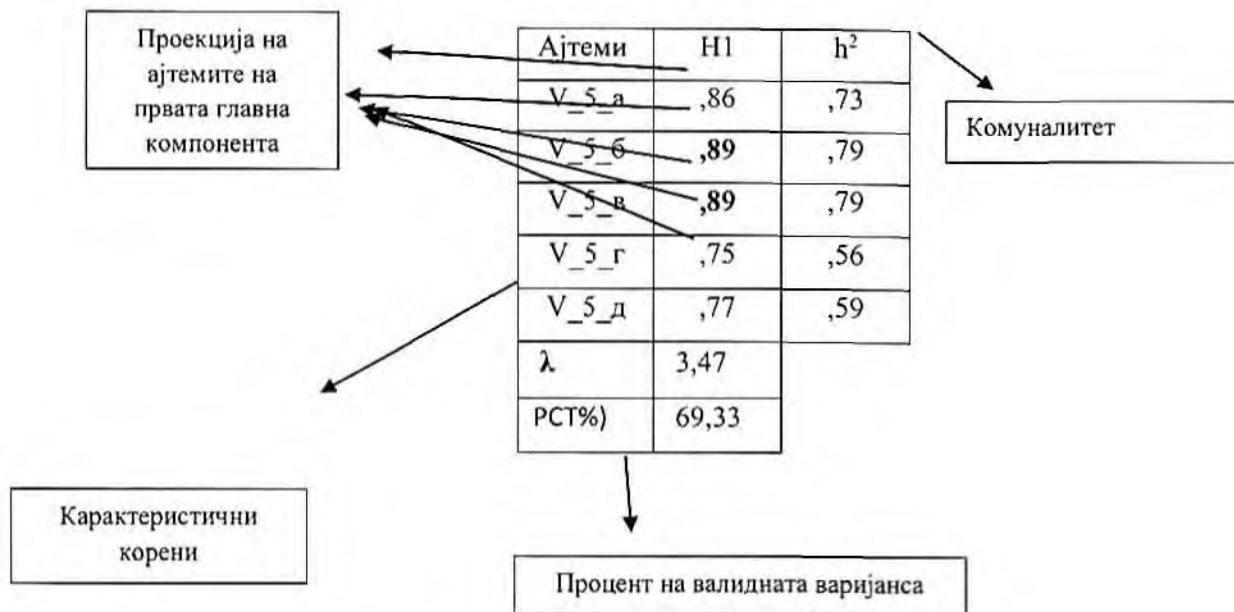
h^2 комуналитетот – комуналитетот е онаа големина која претставува познавање на векторот на варијаблата во (посматраниот) анализираниот простор. Униквитетот е големината на непознавање на тој вектор на варијаблата во истиот простор, додека специфитетот е карактеристиката на варијаблата која не може да се објасни со ниеден фактор, туку со природата на самата варијабла. Ерор-варијансата претставува варијабилитет на грешката на мерењето која постои во сите постапки во кое било мерење.

Карактеристични корени (λ) – преку големината на карактеристичниот корен најчесто се одредува бројот на значајни компоненти. Постојат повеќе критериуми кои ги даваат различни автори. Најпознат е Кајзер-Гутмановиот критериум, РВ-критериумот и сл.

Валидната варијанса (PCT%) – во колкав процент е објаснет факторот од манифестните варијабли. Може да се каже дека колку е овој процент поголем манифестните варијабли се похомогени.

ПРИМЕР

Табела 1.



Обработката на податоците од отворените прашања во прашалникот е направена со помош на квалитативна анализа. За таа цел прво беа дефинирани категориите на одговор, а потоа се пресметуваа фреквенции, односно проценти за застапеноста на одговорите во секоја од дефинираните категории.

Анализа и интерпретација на прашања со понудени одговори (повеќе член избор)

- а) Обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на децата

Табела 1: Резултати од Хи-квадрат тестот: Процена на воспитувачите за воспитно-образовната работа во групата и градинката

Ајтеми	фреквенции/ проценти	многу високо	високо	средно	ниско	многу ниско
а) Постои задоволство на воспитувачите од работата во градинката	f	15,0	33,0	9,0	1,0	1,0
	%	25,4	55,9	15,3	1,7	1,7
б) Воспитувачите ги разбираат и ги прифаќаат целите и задачите за воспитно-образовната работа со децата	f	31,0	22,0	3,0	1,0	1,0
	%	53,4	37,9	5,2	1,7	1,7
в) Се одржува нивото на активностите и постигнувањата на децата и воспитувачите	f	24,0	28,0	5,0	1,0	1,0
	%	40,7	47,5	8,5	1,7	1,7

г) Постои поддршка и од родителите за постигањата на децата	f	13,0	30,0	14,0	2,0	0,0
	%	22,0	50,8	23,7	3,4	0,0
д) Има планирано учество на родителите во активностите со децата во воспитната група и детската градинка	f	15,0	29,0	13,0	1,0	1,0
	%	25,4	49,2	22,0	1,7	1,7

	V_5_a	V_5_б	V_5_в	V_5_г	V_5_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	59,390 ^a	67,517 ^b	58,542 ^a	27,034 ^c	45,831 ^a
Степени на слобода (df)	4	4	4	3	4
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000

На првото тврдење: „Кажете го Вашето мислење за воспитно-образовната работа во вашата воспитна група и во градинката“, 25,4% од испитаниците одговориле дека постои многу големо задоволство на воспитувачите во градинката, 55,9% одговориле дека постои големо задоволство од работата во градинката, 15,3% одговориле дека постои средно задоволство, 1,7% одговориле дека постои ниско задоволство и 1,7% одговориле дека постои многу ниско задоволство од работата во градинката. Од прегледот на табелата 1 и вредностите на χ^2 тестот ($\chi^2=59.390$) може да се види дека постојат сигнификантни статистички разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции со највисоко ниво на статистичка значајност ($p=.000$). Анализата на резидуалот (разликите меѓу добиените и очекуваните фреквенции) укажува дека кај испитаниците повеќе од очекуваното доминира високо и многу високо задоволство кај воспитувачите од работата во градинката. На второто тврдење: „Воспитувачите ги разбираат и ги прифаќаат целите и задачите за воспитно-образовната работа со децата“, 91,3% од испитаниците одговориле позитивно (многу високо и високо), 5,2% од испитаниците одговориле неутрално и 3,4% од испитаниците одговориле негативно (ниско и многу ниско). Од прегледот на χ^2 тестот во табела 1 може да се види дека постојат статистички значајни разлики меѓу

добиените и очекуваните фреквенции ($\chi^2=67.72$; $p=.000$). Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното сметаат дека воспитувачите ги разбираат и ги прифаќаат целите и задачите за воспитно-образовната работа. На третото тврдење: „Се одржува нивото на активноста и постигањата на децата и воспитувачите“, 88,2% од испитаниците одговориле позитивно (многу високо и високо), 8,5% од испитаниците одговориле неутрално и 3,4% одговориле негативно (ниско и многу ниско). Вредностите на χ^2 тестот, исто така, укажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. На четвртото тврдење: „Постои поддршка од родителите за постигнувањата на децата“, 72,8%, од испитаниците одговориле дека постои многу висока и висока поддршка од родителите, 23,7% одговориле дека постои средна поддршка, 3,4% одговориле дека постои ниска поддршка и 0,0% од испитаниците одговориле дека постои многу ниска поддршка од родителите. Вредностите на χ^2 тестот укажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. На последното тврдење: „Има планирано учество на родителите во активностите со децата во воспитната група и детската градинка“, 25,4% од испитаниците одговориле дека постои многу високо планирано учество на родителите, 49,2% одговориле дека има високо планирано учество, 22,0% одговориле дека постои средно учество, 1,7% одговориле дека постои ниско планирано учество на родителите и 1,7% од испитаниците одговориле дека постои многу ниско планирано учество на родителите во активноста со децата во воспитната група и детската градинка. И на овој одговор постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции.

Табела 2: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главна компонента)	h ² (комуналитет)
V_5_a	,86	,73
V_5_b	,89	,79
V_5_v	,89	,79
V_5_г	,75	,56
V_5_д	,77	,59

λ (карактеристични корени)	3,47	
РСТ% (валидна варијанса)	<u>69,33</u>	

Со цел да се утврди интерната валидност на тврдењата поврзани со воспитната работа во групата и градинката применета е Хоталинговата метода на правата главна компонента. Од прегледот на табелата 2 може да се види дека првата главна компонента исцрпува 69,33 % од вкупната варијанса. Висока проекција на првата главна компонента имаат сите тврдења поврзани со воспитната работа во групата и градинката. Комуналитетите на тврдењата, исто така, имаат високи вредности и се движат од .56 до .79. Највисоки проекции на првата главна компонента, а со тоа и интерна валидност имаат одговорите: „Воспитувачите ги разбираат и ги прифаќаат целите и задачите за воспитно-образовната работа со децата“ и „Се одржува нивото на активноста и постигањата на децата и воспитувачите“.

Табела 3: Резултати од Хи-квадрат тестот: Процена на воспитувачите на атмосферата за работа во градинката

Ајтеми	фреквенции/ проценти	Воопшто не се согласувам	Не се согласувам	Немам мислење	се согласувам	Во потполност се согласувам
а) Градинката е лоцирана во безбедна околина	f	0,0	2,0	5,0	25,0	26,0
	%	0,0	3,4	8,6	43,1	44,8
б) Се чувствувам безбеден во градинката	f	0,0	1,0	1,0	27,0	29,0
	%	0,0	1,7	1,7	46,6	50,0
в) Постојано има пријатна атмосфера за работа	f	0,0	4,0	1,0	35,0	17,0
	%	0,0	7,0	1,8	61,4	29,8
г) Постојано има коректно однесување меѓу воспитувачите	f	0,0	4,0	4,0	22,0	27,0
	%	0,0	7,0	7,0	38,6	47,4
д) Секогаш има коректно однесување на воспитувачите кон децата	f	0,0	0,0	0,0	25,0	32,0
	%	0,0	0,0	0,0	43,9	56,1

	V_6_a	V_6_б	V_6_в	V_6_г	V_6_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	33,724 ^a	50,414 ^a	50,439 ^b	30,368 ^b	,860 ^c
Степени на слобода (df)	3	3	3	3	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,354

Втората скала се однесуваше на безбедноста на градинката, коректното меѓусебно однесување на воспитувачите и однесувањето на воспитувачите кон децата. Истата беше петстепен скала и се состоеше од пет (5) тврдења. Од прегледот на табелата 3 може да се види дека на првото тврдење: „Градинката е лоцирана во безбедна околина“, 44,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 43,1% одговориле дека се согласуваат, 8,6% одговориле дека немаат мислење, 3,4% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% одговориле дека воопшто не се согласуваат дека градинката е лоцирана во безбедна околина. На второто тврдење: „Се чувствувам безбеден во градинката“, 50,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 46,6% одговориле дека се согласуваат, 1,7% имаат неутрално мислење за ова тврдење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат со ова тврдење и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со тврдењето дека се чувствуваат безбедно во градинката. На третото тврдење: „Постојано има пријатна атмосфера за работа“, 29,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 61,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,8% од испитаниците одговориле дека имаат неутрално мислење за ова тврдење, 7,0% одговориле дека не се согласуваат со ова тврдење и 0,0% одговориле дека воопшто не се согласуваат со тврдењето. На четвртото тврдење: „Постојано има коректно однесување меѓу воспитувачите“, 47,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 38,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 7,0% од испитаниците одговориле дека имаат неутрално мислење за ова тврдење, 7,0% одговориле дека не се согласуваат со ова тврдење и 0,0% одговориле дека воопшто не се согласуваат со тврдењето дека постојано има коректно однесување меѓу воспитувачите. На петтото тврдење: „Секогаш има коректно однесување на

воспитувачите кон децата“, 56,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 43,9% одговориле дека се согласуваат, 0,0% од испитаниците имаат неутрално мислење за ова тврдење, 0,0% не се согласуваат со ова тврдење и 0,0% од испитаниците воопшто не се согласуваат со тврдењето дека секогаш има коректно однесување на воспитувачите кон децата.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции во повеќето тврдења (освен во последното тврдење). Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното сметаат дека градинката е безбедно место и постои коректно меѓусебно однесување на воспитувачите и однесувањето на воспитувачите кон децата.

Табела 4: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главна компонента)	h² (комуналитет)
V_6_a	,70	,48
V_6_b	,59	,35
V_6_v	,80	,64
V_6_r	,81	,66
V_6_d	,77	,60
λ (карактеристични корени)	2,73	
РСТ% (валидна варијанса)	<u>54,58</u>	

Сите тврдења од втората скала кои се однесуваат на безбедноста на градинката, коректното меѓусебно однесување на воспитувачите и однесувањето на воспитувачите кон децата имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 54,58% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата, исто така, имаат релативно високи вредности и се движат од .35 до .66. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Постојано има коректно однесување меѓу воспитувачите“.

б) Следење на активностите на децата во реализација на Програмата за рано учење и развој

Табела 5: Резултати од Хи-квадрат тестот: Ставови на воспитувачите за значењето на следењето на активностите на децата во групата

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Следењето е важно за подобро запознавање на потребите, интересите и начинот на учење на конкретни деца или воспитната група во целина	f	0,0	0,0	1,0	18,0	41,0
	%	0,0	0,0	1,7	30,0	68,3
б) Следењето е важно за да им овозможи на децата подобро да ги користат своите можности	f	0,0	0,0	1,0	23,0	36,0
	%	0,0	0,0	1,7	38,3	60,0
в) Следењето е важно за да добиеме квалитетни информации за сопствената работа (на децата и на воспитувачот)	f	0,0	0,0	0,0	21,0	39,0
	%	0,0	0,0	0,0	35,0	65,0
г) Следењето е важно за осмислување или за пронаоѓање подобри начини на програмирање и опремување на средината за изведување на воспитно-образовниот процес	f	0,0	0,0	1,0	26,0	33,0
	%	0,0	0,0	1,7	43,3	55,0
д) Следењето е важно за квалитетно и сеопфатно информирање на родителите	f	5,0	0,0	1,0	20,0	34,0
	%	8,3	0,0	1,7	33,3	56,7

	V_10_a	V_10_б	V_10_в	V_10_г	V_10_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	40,300 ^a	31,300 ^a	5,400 ^b	28,300 ^a	45,467 ^c
Степени на слобода (df)	2	2	1	2	3
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,020	,000	,000

Третата скала се однесуваше на следењето на активноста на децата во групата и истата се состоеше од пет тврдења на кои испитаниците одговараа колку се согласуваат или не се согласуваат со истите. На првото тврдење: „Следењето е важно за подобро запознавање на потребите, интересите и начинот на учење на конкретни деца или воспитната група во целина“, 63,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 30,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На второто тврдење: „Следењето е важно за да им овозможи на децата подобро да ги користат своите можности“, 60,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 38,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На третото тврдење: „Следењето е важно за да добиеме квалитетни информации за сопствената работа (на децата и воспитувачот)“, 65,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 35,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% од испитаниците одговориле дека немаат мислење, 0,0% одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Следењето е важно за осмислување или за пронаоѓање подобри начини на програмирање и опремување на средината за изведување на воспитно-образовниот процес“, 55,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 43,3% одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На петтото тврдење: „Следењето е важно за квалитетно и сеопфатно информирање на родителите“, 56,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 33,3% одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 8,3% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното

се согласуваат или во потполност се согласуваат со тврдењата кои се однесуваат на следењето на активноста на децата.

Табела 6: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	H1 (проекција на главна компонента)	h² (комуналитет)
V_10_a	,66	,43
V_10_б	,85	,73
V_10_в	,61	,37
V_10_г	,79	,62
V_10_д	,49	,24
λ (карактеристични корени)	2,38	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>47,60</u>	

Сите тврдења од третата скала кои се однесуваат на следењето на активноста на децата во групата имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 47,60% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се движат од средни до релативно високи (.24 до .73). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „За да им се овозможи на децата да ги користат своите можности“.

Табела 7: Резултати од Хи-квадрат тестот: Фреквенција на следењето на активностите на децата во градинките

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам
а) Колку често ја следите иницијативата на децата како сигурен показател на детската активност?	f	52,0	7,0	1,0	0,0
	%	86,7	11,7	1,7	0,0
б) Донесување на одлуки	f	30,0	27,0	2,0	0,0
	%	50,8	45,8	3,4	0,0

в) Колку често ги следите психолошките аспекти на активноста (интелектуални, практични, социјални, емоционални)?	f	53,0	6,0	0,0	0,0
	%	89,8	10,2	0,0	0,0
г) Колку често ги следите педагошките аспекти на активноста (колку се остваруваат декларираниите воспитни цели)?	f	53,0	4,0	1,0	1,0
	%	89,8	6,8	1,7	1,7
д) Колку ја следите самостојноста на децата во текот на активноста?	f	54,0	5,0	1,0	0,0
	%	90,0	8,3	1,7	0,0
ѓ) Колку често ги следите меѓусебните односи на децата во текот на активноста?	f	53,0	7,0	0,0	0,0
	%	88,3	11,7	0,0	0,0
е) Колку често ја следите улогата која ја имаат конкретни деца во активноста?	f	46,0	14,0	0,0	0,0
	%	76,7	23,3	0,0	0,0
ж) Колку често ги следите резултатите од активноста?	f	54,0	6,0	0,0	0,0
	%	90,0	10,0	0,0	0,0
з) Колку често ја следите општата атмосфера во групата во текот на активностите?	f	53,0	5,0	1,0	0,0
	%	89,8	8,5	1,7	0,0

	V_11_a	V_11_б	V_11_в	V_11_г	V_11_д	V_11_ѓ	V_11_е	V_11_ж	V_11_з
Хи-квадрат (Chi-Square)	77,700 ^a	24,034 ^b	37,441 ^c	132,661 ^d	87,100 ^a	35,267 ^e	17,067 ^e	38,400 ^e	85,153 ^b
Степени на слобода (df)	2	2	1	3	2	1	1	1	2
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Четвртата скала се однесуваше на тоа што воспитувачите најчесто следат во активностите на конкретни деца или воспитна група во целина. На испитаниците им беа понудени девет прашања на кои требаше да одговорат на четиристепена ординална скала, за тоа колку често ги следат истите. На првото прашање: „Колку често ја следите иницијативата на децата како сигурен показател на детската активност?“, 86,7% од испитаниците одговориле многу често, 11,7% одговориле само понекогаш, 1,7% одговориле сосема малку и 0,0% одговориле дека немаат доволно време. На второто прашање: „Донесување на одлуки“, 50,8% од испитаниците одговориле многу често, 45,8% одговориле само понекогаш, 3,4% одговориле сосема малку, 0,0% одговориле дека немаат доволно време. На третото прашање: „Колку често ги следите

психолошките аспекти на активноста (интелектуални, практични, социјални, емоционални)?“, 89,8% од испитаниците одговориле многу често, 10,2% одговориле само понекогаш, 0,0% одговориле сосема малку, 0,0% одговориле дека немаат доволно време. На четвртото прашање: „Колку често ги следите педагошките аспекти на активноста (колку се остваруваат декларираниите воспитни цели)?“, 89,8% од испитаниците одговориле многу често, 6,9% одговориле само понекогаш, 1,7% одговориле сосема малку, 1,7% одговориле дека немаат доволно време. На петтото прашање: „Колку ја следите самостојноста на децата во текот на активноста?“, 90,0% од испитаниците одговориле многу често, 8,3% одговориле само понекогаш, 1,7% одговориле сосема малку, 0,0% одговориле дека немаат доволно време. На шестото прашање: „Колку често ги следите меѓусебните односи на децата во текот на активноста?“, 83,8% од испитаниците одговориле многу често, 11,7% одговориле само понекогаш, 0,0% одговориле сосема малку, 0,0% одговориле дека немаат доволно време. На седмото прашање: „Колку често ја следите улогата која ја имаат конкретни деца во активноста?“, 76,7% од испитаниците одговориле многу често, 23,3% одговориле само понекогаш, 0,0% одговориле сосема малку, 0,0% одговориле дека немаат доволно време. На осмото прашање: „Колку често ги следите резултатите од активноста?“, 90,0% од испитаниците одговориле многу често, 10,0% одговориле само понекогаш, 0,0% одговориле сосема малку, 0,0% одговориле дека немаат доволно време. На деветтото прашање: „Колку често ја следите општата атмосфера во групата во текот на активностите?“, 89,8% од испитаниците одговориле многу често, 8,5% одговориле само понекогаш, 1,7% одговориле сосема малку, 0,0% одговориле дека немаат доволно време.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со тврдењата.

Табела 8: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главна компонента)	h² (комуналитет)
V_11_a	,41	,17
V_11_б	,54	,29
V_11_в	,48	,23
V_11_г	,38	,15
V_11_д	,79	,62
V_11_ѓ	,72	,52
V_11_е	,71	,50
V_11_ж	,67	,45
V_11_з	,64	,41
λ (карактеристични корени)	3,32	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>36,94</u>	

Сите прашања од четвртата скала кои се однесуваат на тоа што воспитувачите најчесто следат во активностите на конкретни деца или воспитна група во целина имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 36,94% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се движат од средни до релативно високи (.15 до .62). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има прашањето: „Самостојноста на децата во текот на активноста“.

Табела 9: Резултати од Хи-квадрат тестот: Фреквенција на водеење на евиденција за учеството на децата во игрите и активностите

Ајтеми	фреквенции/ проценти	многу често	само понекогаш	сосема малку	НЕМАТ ДОВОЛНО ВРЕМЕ
а) Колку често водите протокол за следење и бележење на активностите на децата?	f	35,0	9,0	5,0	2,0
	%	68,6	17,6	9,8	3,9
б) Колку често водите дневник?	f	44,0	7,0	4,0	1,0
	%	78,6	12,5	7,1	1,8
в) Анегдотски белешки	f	22,0	29,0	8,0	0,0
	%	37,3	49,2	13,6	0,0
г) Колку често користите чек-листа?	f	6,0	19,0	9,0	9,0
	%	14,0	44,2	20,9	20,9
д) Колку често користат аудио- и видеоснимки?	f	15,0	24,0	7,0	4,0
	%	30,0	48,0	14,0	8,0

	V_12_a	V_12_б	V_12_в	V_12_г	V_12_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	76,462 ^a	87,000 ^b	11,627 ^c	19,636 ^d	42,887 ^e
Степени на слобода (df)	4	3	2	4	5
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,003	,001	,000

Петтата скала се однесуваше на тоа дали и колку често воспитувачите користат одреден вид евиденција преку која ги проценуваат однесувањата на децата во текот на игрите и активностите. На прашањето: „Колку често водите протокол за следење и бележење на активностите на децата?“, 68,6% од испитаниците одговориле дека многу често користат, 17,6% одговориле само понекогаш, 9,8% одговориле сосема малку, 3,9% одговориле дека немаат доволно време. На второто прашање: „Колку често водите дневник за активностите на децата?“, 78,6% од испитаниците одговориле многу често, 12,5% одговориле само понекогаш, 7,1% одговориле сосема малку, 1,8% одговориле дека немаат доволно време. На третото прашање: „Колку често користите

анегдотски белешки?“, 37,3% од испитаниците одговориле дека многу често користат, 49,2% одговориле само понекогаш, 13,6% одговориле сосема малку, 0,0% одговориле дека немаат доволно време. На четвртото прашање: „Колку често користите чек-листа?“, 14% од испитаниците одговориле дека многу често користат, 44,2% одговориле само понекогаш, 20,9% одговориле сосема малку, 20,9% одговориле дека немаат доволно време. На петтото прашање „Колку често користат аудио- и видеоснимки?“, 30,0% од испитаниците одговориле дека многу често користат, 48,0% одговориле само понекогаш, 14,0% одговориле сосема малку и 8,0% одговориле дека немаат доволно време.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците одговориле дека многу често и често ги користат понудените видови евиденција преку кои ги проценуваат однесувањата на децата во текот на игрите и активностите. Најчесто применувана форма на евиденција на активностите на децата е дневникот на воспитувачот.

Табела 10: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_12_a	-,39	,15
V_12_б	-,36	,13
V_12_в	,75	,56
V_12_г	,75	,57
V_12_д	,67	,45
λ (карактеристични корени)	1,85	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>37,00</u>	

в) Цели, содржини и активности за говорниот развој и комуникациските вештини предвидени со Програмата за рано учење и развој

Табела 11: Резултати од Хи-квадрат тестот: Примена на различни и соодветни начини на поддржување на говорниот развој и комуникациските вештини кај децата

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Активно слушам што говори секое дете во групата	f	0,0	0,0	0,0	17,0	43,0
	%	0,0	0,0	0,0	28,3	71,7
б) Им давам вербална и невербална поддршка	f	0,0	1,0	0,0	23,0	36,0
	%	0,0	1,7	0,0	38,3	60,0
в) Ги слушам децата кога говорат не само што им се случило туку и за нивните желби, потреби, договарања, несогласувања	f	0,0	0,0	1,0	18,0	41,0
	%	0,0	0,0	1,7	30,0	68,3
г) Поддржувам разговор за која било тема за која детето сака да разговара	f	0,0	0,0	1,0	22,0	37,0
	%	0,0	0,0	1,7	36,7	61,7
д) Им давам доволно информации	f	0,0	0,0	0,0	20,0	40,0
	%	0,0	0,0	0,0	33,3	66,7
ѓ) Јасно му соопштувам на детето што очекуваме од него јас и родителите	f	2,0	1,0	1,0	21,0	34,0
	%	3,4	1,7	1,7	35,6	57,6
е) Им давам позитивна насока и конструктивни забелешки (за да избегнуваат непосакувани состојби детето да не сака да разговара)	f	1,0	0,0	1,0	18,0	39,0
	%	1,7	0,0	1,7	30,5	66,1
ж) Повеќе слушам, а помалку зборувам (за да ги поттикнувам децата подобро да ги решаваат проблемите, да бидат посигурни, да учат и редовно да комуницираат)	f	1,0	2,0	2,0	33,0	22,0
	%	1,7	3,3	3,3	55,0	36,7

	V_13_a	V_13_б	V_13_в	V_13_г	V_13_д	V_13_ѓ	V_13_е	V_13_ж
Хи-квадрат (Chi-Square)	11,267 ^a	31,300 ^b	40,300 ^b	32,700 ^b	6,667 ^a	76,847 ^c	66,220 ^d	71,833 ^c
Степени на слобода (df)	1	2	2	2	1	4	3	4
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,001	,000	,000	,000	,010	,000	,000	,000

Шестата скала се однесуваше на тоа како воспитувачите ги поддржуваат потребите и желбите на децата да говорат и да комуницираат. Истата беше петостепена и се состоеше од осум (8) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Активно слушам што

говори секое дете во групата“, 71,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 28,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење: „Им давам вербална и невербална поддршка“, 60,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 38,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Ги слушам децата кога говорат не само што им се случило туку и за нивните желби, потреби, договарања, несогласувања“, 88,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 30,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Поддржувам разговор за која било тема за која детето сака да разговара“, 61,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 36,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Им давам доволно информации“, 66,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 33,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Јасно му соопштувам на детето што очекуваме од него јас и родителите“, 57,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 35,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 3,4% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Им давам позитивна насока и конструктивни забелешки (за да избегнуваат непосакувани состојби детето да не сака да разговара)“, 66,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 30,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 1,7% од испитаниците одговориле

дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На осмото тврдење: „Повеќе слушам, а помалку зборувам (за да ги поттикнувам децата подобро да ги решаваат проблемите, да бидат посигурни, да учат и редовно да комуницираат)“, 36,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 55,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 3,3% одговориле дека немаат мислење, 3,3% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 1,7% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења поврзани со потребите и желбите на децата да говорат и да комуницираат.

Табела 12: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	H1 (проекција на главна компонента)	h² (комуналитет)
V_13_a	,75	,56
V_13_б	,69	,48
V_13_в	,79	,63
V_13_г	,75	,56
V_13_д	,74	,55
V_13_ѓ	,30	,09
V_13_e	,63	,40
V_13_ж	,45	,20
λ (карактеристични корени)	3,46	
RCT % (валидна варијанса)	<u>43,27</u>	

Сите тврдења од шестата скала кои се однесуваат на тоа како воспитувачите ги поддржуваат потребите и желбите на децата да говорат и да комуницираат имаат

високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 43,27% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се движат од ниски до релативно високи (.09 до .62). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Ги слушам децата кога говорат не само што им се случило туку и за нивните желби, потреби, договарања, несогласувања“.

Табела 13: Резултати од Хи-квадрат тестот: Прoцени на воспитувачите за важноста од конкретизирање на развојните цели за говорниот развој и комуникациските вештини

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Децата да се поттикнуваат да разговараат за различни нивни случки и настани во градинката, семејството и околината	f	0,0	0,0	0,0	26,0	34,0
	%	0,0	0,0	0,0	43,3	56,7
б) Децата во групата да се охрабруваат да разговараат меѓу себе	f	0,0	0,0	0,0	10,0	50,0
	%	0,0	0,0	0,0	16,7	83,3
в) Децата да се поттикнуваат да раскажуваат за своите доживувања и за своето искуство	f	0,0	0,0	0,0	13,0	47,0
	%	0,0	0,0	0,0	21,7	78,3
г) Децата да се охрабруваат да зборуваат јавно пред помала група	f	0,0	0,0	0,0	24,0	36,0
	%	0,0	0,0	0,0	40,0	60,0
д) Детето да се поттикнува да рецитира стихотворба и да ја менува интонацијата на гласот во одделни делови од стихотворбата	f	0,0	0,0	1,0	13,0	46,0
	%	0,0	0,0	1,7	21,7	76,7

	V_14_a	V_14_б	V_14_в	V_14_г	V_14_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	1,067 ^a	26,667 ^a	19,267 ^a	2,400 ^a	54,300 ^b
Степени на слобода (df)	1	1	1	1	2
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,302	,000	,000	,121	,000

Седмата скала се однесуваше на тоа колку воспитувачите го поддржуваат развојот на способности за слушање и разбирање на говорниот јазик. Понудени беа пет тврдења на кои испитаниците одговараа колку се согласуваат или не се согласуваат со

истите на петтостепена Ликертова скала. На првото тврдење: „Децата да се поттикнуваат да разговараат за различни нивни случки и настани во градинката, семејството и околината“, 56,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 43,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На второто тврдење: „Децата во групата да се охрабруваат да разговараат меѓу себе“, 83,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со оваа активност, 16,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со оваа активност. На третата активност: „Децата да се поттикнуваат да раскажуваат за своите доживувања и за своето искуство“, 78,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со оваа активност, 21,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со оваа активност. На четвртата активност: „Децата да се охрабруваат да зборуваат јавно пред помала група“, 60,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со оваа активност, 40,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со оваа активност. На петтата активност: „Детето да се поттикнува да рецитира стихотворба и да ја менува интонацијата на гласот во одделни делови од стихотворбата“, 76,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со оваа активност, 21,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со оваа активност.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во повеќето тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења поврзани со поддржување на развојот на способности за слушање и разбирање на говорниот јазик.

Табела 14: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главна компонента)	h ² (комуналитет)
V_14_a	,81	,66
V_14_б	,75	,57
V_14_в	,76	,58
V_14_г	,80	,63
V_14_д	,63	,40
λ (карактеристични корени)	2,84	
РСТ % (валидна варијанса)	56,84	

Сите тврдења од седмата скала кои се однесуваат на тоа колку воспитувачите го поддржуваат развојот на способности за слушање и за разбирање на говорниот јазик имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 56,84% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високо и се движат од .40 до .66. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Да се поттикнуваат децата да разговараат за различни нивни случки и настани во градинката, семејството и околината“.

Табела 15: Резултати од Хи-квадрат тестот: Прогнози на воспитувачите за важноста од конкретизирање на развојните цели за напредок во правилно говорење

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Децата да сознаат дека постојат различни јазици во заедницата	f	0,0	1,0	8,0	27,0	22,0
	%	0,0	1,7	13,8	46,6	37,9
б) Децата да се оспособуваат да го признаат спротивното значење на зададен збор	f	0,0	0,0	1,0	25,0	34,0
	%	0,0	0,0	1,7	41,7	56,7
в) Детето да се поттикнува да опишува, прераскажува настан, случка со користење на нови зборови	f	0,0	1,0	0,0	12,0	47,0
	%	0,0	1,7	0,0	20,0	78,3
г) Децата да се одвикнуваат од користење на нелитературни зборови	f	0,0	0,0	1,0	15,0	44,0
	%	0,0	0,0	1,7	25,0	73,3
д) Да го збогатува речникот со зборови кои означуваат поопшти поими	f	0,0	1,0	1,0	12,0	46,0
	%	0,0	1,7	1,7	20,0	76,7

	V_15_a	V_15_б	V_15_в	V_15_г	V_15_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	30,138 ^a	29,100 ^b	57,700 ^b	48,100 ^b	90,800 ^c
Степени на слобода (df)	3	2	2	2	3
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000

Осмата скала се однесуваше на процените од воспитувачите во врска со збогатувањето на речникот кај децата и напредок во правилниот говор. Понудени беа пет тврдења на кои испитаниците одговараа колку се согласуваат или не се согласуваат со истите. На првото тврдење: „Децата да сознаат дека постојат различни јазици во заедницата“, 37,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат дека треба децата да се поттикнуваат да сознаат дека постојат различни јазици во заедницата, 46,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 13,8% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со активноста дека треба децата да се поттикнуваат да сознаат дека постојат различни јазици во заедницата. На второто тврдење: „Децата да се оспособуваат да го признаваат спротивното значење на зададен збор“, 56,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 41,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со оваа тврдење. На третото тврдење: „Детето да се поттикнува да опишува, прераскажува настан, случка со користење на нови зборови“, 78,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со оваа тврдење, 20,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На четвртото тврдење: „Децата да се одвикнуваат од користење на нелитературни зборови“, 73,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со оваа тврдење, 25,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле

дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На петтото тврдење: „Да го збогатува речникот со зборови кои означуваат поопшти поими“, 76,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 20,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења кои се однесуваат на збогатување на речникот и напредок во правилниот говор.

Табела 16: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главна компонента)	h ² (комуналитет)
V_15_a	,57	,33
V_15_б	,64	,41
V_15_в	,74	,55
V_15_г	,70	,49
V_15_д	,78	,60
λ (карактеристични корени)	2,37	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>47,39</u>	

Сите тврдења од осмата скала кои се однесуваат на процените од воспитувачите во врска со збогатувањето на речникот кај децата и напредок во правилниот говор имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 47,39% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи и се движат од .33 до .60. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Да го збогатува речникот со зборови кои означуваат поопшти поими“.

Табела 17: Резултати од Хи-квадрат тестот: Примена на различни видови активности и содржини за развојот на јазикот и збогатување на речникот на децата во градинките

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Децата се поттикнуваат да разговараат кој за што е одговорен во групата, семејството и во градинката	f	0,0	1,0	0,0	25,0	33,0
	%	0,0	1,7	0,0	42,4	55,9
б) Децата се поттикнуваат да разговараат со своите врсници како го поминале роденденот или на прошетка, одмор со родителите и сл.	f	0,0	0,0	0,0	16,0	44,0
	%	0,0	0,0	0,0	26,7	73,3
в) Децата се поттикнуваат да раскажуваат по сеќавање како го поминале зимскиот распуст, како ја прославили Нова година, што им било интересно во цртани филмови и сл.	f	0,0	0,0	0,0	12,0	48,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,0	80,0
г) Децата се поттикнуваат да разгледуваат сликовници, енциклопедии и сл.	f	0,0	0,0	1,0	10,0	49,0
	%	0,0	0,0	1,7	16,7	81,7
д) Да имаат пристап до книги, списанија во нивната библиотека/занимална	f	0,0	0,0	1,0	11,0	48,0
	%	0,0	0,0	1,7	18,3	80,0
ѓ) Децата се поттикнуваат да раскажуваат пред помала група за свои доживувања, приказни и сл	f	0,0	0,0	0,0	16,0	43,0
	%	0,0	0,0	0,0	27,1	72,9
е) Децата се поттикнуваат да рецитираат стихотворби со промена на висината на гласот	f	0,0	0,0	1,0	11,0	48,0
	%	0,0	0,0	1,7	18,3	80,0
ж) Децата се поттикнуваат да раскажуваат приказни според серија на слики	f	0,0	0,0	0,0	9,0	51,0
	%	0,0	0,0	0,0	15,0	85,0
з) Децата се поттикнуваат да учествуваат во говорни игри (дополни ја реченицата, продолжи ја приказната)	f	0,0	0,0	1,0	8,0	50,0
	%	0,0	0,0	1,7	13,6	84,7
с) Децата се поттикнуваат да опишуваат, прераскажуваат и раскажуваат настани, случки со употреба на нови зборови	f	0,0	0,0	1,0	13,0	46,0
	%	0,0	0,0	1,7	21,7	76,7
и) Децата се поттикнуваат да разговараат за наслови на книги, списанија (кој ги пишува, имиња на авторите)	f	0,0	1,0	3,0	30,0	26,0
	%	0,0	1,7	5,0	50,0	43,3
ј) Децата се поттикнуваат да изговараат некоја буква или реклама, да користат сложувалки со букви и сл.	f	0,0	0,0	3,0	22,0	35,0
	%	0,0	0,0	5,0	36,7	58,3
к) Децата се поттикнуваат да го препознаат своето име напишано на хартија	f	0,0	0,0	0,0	15,0	44,0
	%	0,0	0,0	0,0	25,4	74,6

	V_16_a	V_16_б	V_16_в	V_16_г	V_16_д	V_16_ѓ	V_16_е	V_16_ж
Хи-квадрат (Chi-Square)	28,203 ^a	13,067 ^b	21,600 ^b	65,100 ^c	61,300 ^c	12,356 ^d	61,300 ^c	29,400 ^b

Степени на слобода (df)	2	1	1	2	2	1	2	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

(продолжува)

	V_16_з	V_16_s	V_16_и	V_16_ј	V_16_к
Хи-квадрат (Chi-Square)	71,424 ^a	54,300 ^c	45,733 ^c	25,900 ^c	14,254 ^d
Степени на слобода (df)	2	2	3	2	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000

Деветтата скала се однесуваше на тоа колку воспитувачите ги поттикнуваат децата на одредени активности и содржини за развој на јазикот и збогатување на речникот. На испитаниците им беа понудени тринаесет тврдења на кои требаше да одговорат колку се согласуваат или не се согласуваат со истите. На првото тврдење: „Децата се поттикнуваат да разговараат кој за што е одговорен во групата, семејството и во градинката“, 55,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 42,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На второто тврдење: „Децата се поттикнуваат да разговараат со своите врстници како го поминале роденденот или на прошетка, одмор со родителите и сл.“, 73,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 26,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На третото тврдење: „Децата се поттикнуваат да раскажуваат по сеќавање како го поминале зимскиот распуст, како ја прославиле Нова година, што им било интересно во цртани филмови и сл.“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во

потполност се согласуваат, 20,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На четвртото тврдење: „Децата се поттикнуваат да разгледуваат сликовници, енциклопедии и сл.“, 81,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 16,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На петтото тврдење: „Да имаат пристап до книги, списанија во нивната библиотека/занимална.“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 18,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На шестото тврдење: „Децата се поттикнуваат да раскажуваат пред помала група за свои доживувања, приказни и сл., со различна интонација на гласот“, 72,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 27,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На седмото тврдење: „Децата се поттикнуваат да рецитираат стихотворби со промена на висината на гласот“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 18,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На осмото тврдење: „Децата се поттикнуваат да раскажуваат приказни според серија на слики“, 85,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 15,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На деветтото тврдење: „Децата се поттикнуваат да учествуваат во говорни игри (дополни ја реченицата, продолжи ја приказната)“, 84,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 13,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На десеттото тврдење: „Децата се поттикнуваат да опишуваат, прераскажуваат и раскажуваат настани, случки со

употреба на нови зборови“, 76,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 21,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На единаесеттото тврдење: „Децата се поттикнуваат да разговараат за наслови на книги, списанија (кој ги пишува, имиња на авторите)“, 43,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 50,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 5,0% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На дванаесеттото тврдење: „Децата се поттикнуваат да изговараат некоја буква или реклама, користат сложувалки со букви и сл.“, 58,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 36,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 5,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На тринаесеттото тврдење: „Децата се поттикнуваат да го препознаат своето име напишано на хартија“, 74,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 25,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења кои се однесуваат на активности и содржини за развој на јазикот и збогатување на речникот.

Табела 17. Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	H1	h ²
--------	----	----------------

	(проекција на главната компонента)	(комуналитет)
V_16_a	,39	,15
V_16_б	,56	,31
V_16_в	,63	,40
V_16_г	,73	,53
V_16_д	,76	,58
V_16_ѓ	,66	,44
V_16_e	,72	,52
V_16_ж	,75	,56
V_16_з	,73	,53
V_16_s	,68	,47
V_16_и	,40	,16
V_16_j	,48	,23
V_16_к	,41	,17
λ (карактеристични корени)	5,05	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>38,84</u>	

Сите тврдења од деветтата скала кои се однесуваат на тоа колку децата се поттикнуваат на одредени активности и содржини за развој на јазикот и збогатување на речникот имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 38,84% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно ниски (.17) до просечна вредност (.58). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Да имаат пристап до книги, списанија во нивната библиотека/занимална“.

Табела 18: Резултати од Хи-квадрат тестот: Процени на воспитувачите за важноста од конкретизирање на целите за развој на комуникациски вештини

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Децата да се поттикнуваат внимателно да слушаат	f	0,0	0,0	0,0	11,0	48,0
	%	0,0	0,0	0,0	18,6	81,4
б) Да се поттикнува развојот на способностите на децата да разговараат со други лица, да ги изразуваат своите доживувања, мисли, интереси, потреби и сл.	f	0,0	0,0	0,0	18,0	41,0
	%	0,0	0,0	0,0	30,5	69,5
в) Да се поттикнуваат да собираат и да даваат информации во комуникација со други лица	f	0,0	0,0	0,0	24,0	35,0
	%	0,0	0,0	0,0	40,7	59,3
г) Да се поттикнуваат на невербална комуникација со гестови, мимики и пантомими	f	0,0	0,0	2,0	27,0	30,0
	%	0,0	0,0	3,4	45,8	50,8
д) Негување на култура за говорна комуникација (приспособување кон соговорникот и на условите во коишто се одвива комуникацијата)	f	0,0	0,0	0,0	22,0	37,0
	%	0,0	0,0	0,0	37,3	62,7
ѓ) Воочување на различни можности за комуникација (писма, честитки, телефон и сл.)	f	0,0	1,0	0,0	24,0	34,0
	%	0,0	1,7	0,0	40,7	57,6
е) Запознавање на децата како комуницираат децата со оштетен слух	f	0,0	0,0	11,0	24,0	23,0
	%	0,0	0,0	19,0	41,4	39,7

	V_17_a	V_17_б	V_17_в	V_17_г	V_17_д	V_17_ѓ	V_17_е
Хи-квадрат (Chi-Square)	23,203 ^a	8,966 ^a	2,051 ^a	24,034 ^b	3,814 ^a	29,119 ^b	5,414 ^c
Степени на слобода (df)	1	1	1	2	1	2	2
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,003	,000	,000	,051	,000	,000

Десеттата скала се однесуваше на тоа колку воспитувачите го поддржуваат развојот и вештините кај децата. На воспитувачите им беа понудени седум тврдења на кои требаше да одговорат колку се согласуваат или не се согласуваат со истите. На првото тврдење: „Децата да се поттикнуваат внимателно да слушаат“, 81,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 18,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле

дека воопшто не се согласуваат. На второто тврдење: „Да се поттикнува развојот на способностите на децата да разговараат со други лица, да ги изразуваат своите доживувања, мисли, интереси, потреби и сл.“, 69,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 30,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На третото тврдење: „Да се поттикнуваат да собираат и да даваат информации во комуникација со други лица“, 59,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 40,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На четвртото тврдење: „Да се поттикнуваат на невербална комуникација со гестови, мимики и пантомими.“, 50,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 45,8% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 3,4% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На петтото тврдење: „Негување на култура за говорна комуникација (приспособување кон соговорникот и на условите во коишто се одвива комуникацијата)“, 62,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 37,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат, 0,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат. На шестото тврдење: „Воочување на различни можности за комуникација (писма, честитки, телефон и сл)“, 57,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 40,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На седмото тврдење: „Запознавање на децата како комуницираат децата со оштетен слух“, 39,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 41,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 19,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите

на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења поврзани со развојот и вештините кај децата.

Табела 19: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_17_a	,62	,38
V_17_б	,70	,48
V_17_в	,71	,50
V_17_г	,71	,50
V_17_д	,80	,64
V_17_ѓ	,63	,40
V_17_e	,62	,38
λ (карактеристични корени)	3,29	
РСТ% (валидна варијанса)	<u>46,97</u>	

Сите тврдења од десеттата скала кои се однесуваат на тоа колку воспитувачите го поддржуваат развојот и вештините кај децата имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 46,97% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се движат од .38 до .64. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Негување на култура за говорна комуникација (приспособување кон соговорникот и на условите во коишто се одвива комуникацијата)“.

Табела 20: Резултати од Хи-квадрат тестот: Примена на различни видови активности и содржини за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата во градинките

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Организирање активности, игри и сл. со употреба на говорот од секојдневниот живот	f	0,0	1,0	1,0	21,0	36,0
	%	0,0	1,7	1,7	35,6	61,0
б) Активности за набљудување на возрасните како разговараат, употреба на изрази на лицето, држење на телото, начин на одење	f	0,0	0,0	5,0	32,0	22,0
	%	0,0	0,0	8,5	54,2	37,3
в) Организирање разговор на децата во помали групи (секое дете кажува нешто за своите желби, играчки и сл.)	f	0,0	0,0	0,0	29,0	30,0
	%	0,0	0,0	0,0	49,2	50,8
г) Организирање разговор на одредена тема во којшто и децата изнесуваат свое мислење, објаснување, сомневање и сл.)	f	0,0	0,0	1,0	23,0	35,0
	%	0,0	0,0	1,7	39,0	59,3
д) Изразување емоции со помош на гестови, изрази на лицето	f	0,0	1,0	2,0	25,0	31,0
	%	0,0	1,7	3,4	42,4	52,5
ѓ) Разговор по телефон, прибирање и давање информации	f	0,0	0,0	4,0	31,0	24,0
	%	0,0	0,0	6,8	52,5	40,7
е) Разговор за знаци кои ги користат лицата со оштетен слух	f	0,0	2,0	20,0	20,0	17,0
	%	0,0	3,4	33,9	33,9	28,8
ж) Играње улоги како да се обрати детето на полицаец за различни ситуации и на непознати лица	f	0,0	0,0	1,0	20,0	38,0
	%	0,0	0,0	1,7	33,9	64,4

	V-18_a	V-18_б	V-18_в	V-18_г	V-18_д	V-18_ѓ	V-18_е	V-18_ж
Хи-квадрат (Chi-Square)	58,898 ^a	18,949 ^b	,017 ^c	30,237 ^b	48,864 ^a	19,966 ^b	15,102 ^a	34,814 ^b
Степени на слобода (df)	3	2	1	2	3	2	3	2
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,896	,000	,000	,000	,002	,000

Единаесеттата скала се однесуваше за активности и содржини за говорниот развој и комуникациските вештини на децата. Истата се состоеше од осум тврдења (ајтеми), на кои испитаниците требаше да одговорат колку ги поддржуваат понудените

активности и содржини. На првото тврдење: „Организирање активности, игри и сл. со употреба на говорот од секојдневниот живот“, 61,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 35,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На второто тврдење: „Активности за набљудување на возрасните како разговараат, употреба на изрази на лицето, држење на телото, начин на одење“, 37,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 54,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 8,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На третото тврдење: „Организирање разговор на децата во помали групи (секое дете кажува нешто за своите желби, играчки и сл.)“, 50,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 49,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На четвртото тврдење: „Организирање разговор на одредена тема во којшто изнесуваат и децата свое мислење, објаснување, сомневање и сл.)“, 59,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 39,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На петтото тврдење: „Изразување емоции со помош на гестови, изрази на лицето“, 52,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 42,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 3,4% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На шестото тврдење: „Разговор по телефон, прибирање и давање информации“, 40,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 52,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 6,8% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На седмото тврдење: „Разговор за знаци кои ги користат лицата со оштетен слух“, 28,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 33,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 33,9% одговориле дека немаат мислење, 3,4% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто

не се согласуваат. На осмото тврдење: „Играње улоги како да се обрати детето на полицаец за различни ситуации и на непознати лица“, 64,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 33,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења кои се однесуваат на активности и содржини за говорниот развој и комуникациските вештини на децата.

Табела 21: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	H1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V-18_a	,57	,33
V-18_b	,73	,53
V-18_v	,80	,64
V-18_r	,80	,64
V-18_d	,83	,69
V-18_f	,65	,42
V-18_e	,62	,38
V-18_ж	,49	,24
λ (карактеристични корени)	3,86	
РСТ% (валидна варијанса)	<u>48,20</u>	

Сите тврдења од единаесеттата скала кои се однесуваат на активности и содржини за говорниот развој и комуникациските вештини на децата имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 48,20% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се движат од .24 до .69. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Изразување емоции со помош на гестови, изрази на лицето“.

Табела 22: Резултати од Хи-квадрат тестот: Прoцени на воспитувачите за важноста од конкретизирање на развојните цели за говорно творештво

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Негување на истражувачки интерес, љубопитност кај децата и почитување на нивното творештво	f	0,0	0,0	0,0	21,0	38,0
	%	0,0	0,0	0,0	35,6	64,4
б) Поттикнување на децата да ги откриваат сопствените можности за изразување и комуницирање: невербално, вербално и графички (цртање, сликање, пишување на некои букви)	f	0,0	0,0	1,0	13,0	45,0
	%	0,0	0,0	1,7	22,0	76,3
в) Поттикнување на развојот на детското говорно творештво (јазични игри, игри со зборови, драмски јазични игри, јазично-музичко и јазично-ликовно творештво)	f	0,0	0,0	0,0	13,0	46,0
	%	0,0	0,0	0,0	22,0	78,0
г) Да развива чувство за толеранција (способност детето да го слуша соговорникот, способност да говори пред поголема група деца и други лица)	f	0,0	0,0	0,0	10,0	49,0
	%	0,0	0,0	0,0	16,9	83,1
д) Поттикнување на детето да кажува шеги, необични изрази, смешен говор	f	0,0	1,0	0,0	23,0	35,0
	%	0,0	1,7	0,0	39,0	59,3
ѓ) Поттикнување на децата да составуваат свои гатанки, свои песнички, сликовници сл.	f	0,0	0,0	1,0	21,0	37,0
	%	0,0	0,0	1,7	35,6	62,7

	V_19_a	V_19_б	V_19_в	V_19_г	V_19_д	V_19_ѓ
Хи-квадрат (Chi-Square)	4,898 ^a	52,610 ^b	18,458 ^a	25,780 ^a	30,237 ^b	33,085 ^b
Степени на слобода (df)	1	2	1	1	2	2
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,027	,000	,000	,000	,000	,000

Дванаесеттата скала се однесуваше за развој на вештини за говорно творештво на децата. Истата се состоеше од шест тврдења (ајтеми) на кои испитаниците требаше да одговорат колку ги поддржуваат понудените развојни цели. На првото тврдење: „Негување на истражувачки интерес, љубопитност кај децата и почитување на нивното творештво“, 64,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат,

35,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На второто тврдење: „Поттикнување на децата да ги откриваат сопствените можности за изразување и комуницирање: невербално, вербално и графички (цртање, сликање, пишување на некои букви)“, 76,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 22,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На третото тврдење: „Поттикнување на развојот на детското говорно творештво (јазични игри, игри со зборови, драмски јазични игри, јазично-музичко и јазично-ликовно творештво)“, 78,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 22,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На четвртото тврдење: „Да развива чувство за толеранција (способност детето да го слуша соговорникот, способност да говори пред поголема група деца и други лица)“, 83,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 16,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На петтото тврдење „Поттикнување на детето да кажува шеги, необични изрази, смешен говор“, 59,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 39,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,7% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На шестото тврдење: „Поттикнување на децата да составуваат свои гатанки, свои песнички, сликовници и сл.“, 62,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 35,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното

се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења кои се однесуваат на развојот на вештини за говорно творештво на децата.

Табела 23: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h² (комуналитет)
V_19_a	,85	,71
V_19_б	,70	,49
V_19_в	,80	,64
V_19_г	,72	,52
V_19_д	,67	,45
V_19_ѓ	,64	,42
λ (карактеристични корени)	3,22	
РТС% (валидна варијанса)	<u>53,62</u>	

Сите тврдења од дванаесеттата скала кои се однесуваат за развој на вештини за говорно творештво на децата имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 53,62% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се движат од .42 до .71. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Негување на истражувачки интерес, љубопитност кај децата и почитување на нивното творештво“.

Табела 24: Резултати од Хи-квадрат тестот: Примена на различни видови активности и содржини за поттикнување на детското говорно творештво

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Раскажување свои доживувања, приказни	f	0,0	0,0	0,0	23,0	37,0
	%	0,0	0,0	0,0	38,3	61,7
б) Раскажување приказни по серија слики	f	0,0	0,0	0,0	11,0	49,0
	%	0,0	0,0	0,0	18,3	81,7
в) Раскажување приказни на зададени реченици	f	0,0	0,0	0,0	22,0	38,0
	%	0,0	0,0	0,0	36,7	63,3
г) Приказни на цртеж	f	0,0	0,0	0,0	17,0	43,0
	%	0,0	0,0	0,0	28,3	71,7
д) Цртам и измислувам приказни	f	0,0	0,0	0,0	21,0	38,0
	%	0,0	0,0	0,0	35,6	64,4
ѓ) Заврши ја приказната со цртеж или со зборови и реченици	f	0,0	0,0	0,0	23,0	37,0
	%	0,0	0,0	0,0	38,3	61,7
е) Од цртеж до цртеж приказна	f	0,0	0,0	1,0	24,0	35,0
	%	0,0	0,0	1,7	40,0	58,3
ж) Составување на нови приказни со нови ликови	f	0,0	0,0	2,0	20,0	38,0
	%	0,0	0,0	3,3	33,3	63,3
з) Раскажување на приказни со помош на кукли	f	0,0	0,0	0,0	13,0	47,0
	%	0,0	0,0	0,0	21,7	78,3

	V_20_a	V_20_б	V_20_в	V_20_г	V_20_д	V_20_ѓ	V_20_е	V_20_ж	V_20_з
Хи-квадрат (Chi-Square)	3,267 ^a	24,067 ^a	4,267 ^a	11,267 ^a	32,400 ^b	4,898 ^c	3,267 ^a	30,100 ^b	19,267 ^a
Степени на слобода (df)	1	1	1	1	2	1	1	2	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,039	,001	,000	,027	,000	,000	,000

Тринаесетата скала се однесуваше за развој на активности и содржини за поттикнување на детското говорно творештво. Истата се состоеше од девет тврдења (ајтеми) на кои испитаниците требаше да одговорат колку ги поддржуваат понудените тврдења кои се однесуваа за поттикнување на детското говорно творештво. На првото тврдење: „Раскажување свои доживувања, приказни“, 61,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 38,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На второто тврдење: „Раскажување приказни по серија слики“, 81,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 18,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На третото тврдење: „Раскажување приказни на зададени реченици“, 63,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 36,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На четвртото тврдење: „Приказни на цртеж“, 71,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 28,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На петтото тврдење: „Цртам и измислувам приказни“, 64,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 35,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На шестото тврдење: „Заврши ја приказната со цртеж или со зборови и реченици“, 58,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 40,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На седмото тврдење: „Од цртеж до цртеж приказна“, 58,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 40,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 11,7% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На осмото тврдење:

„Составување на нови приказни со нови ликови“, 63,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 33,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 3,3% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На деветтото тврдење: „Раскажување на приказни со помош на кукли“, 78,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 21,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења кои се однесуваат на развој на активности и содржини за поттикнување на детското говорно творештво.

Табела 25: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_20_a	,74	,54
V_20_б	,48	,23
V_20_в	,77	,60
V_20_г	,73	,53
V_20_д	,82	,67
V_20_ѓ	,89	,79
V_20_e	,88	,78
V_20_ж	,79	,62
V_20_з	,76	,57
λ (карактеристични корени)	5,32	
РСТ% (валидна варијанса)	<u>59,13</u>	

Сите тврдења од тринаесеттата скала кои се однесуваат за развој на активности и содржини за поттикнување на детското говорно творештво имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 59,13% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се движат од .23 до .79. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Заврши ја приказната со цртеж или со зборови и реченици“.

Анализа и интерпретација на прашања на кои испитаниците одговараат со дескриптивни искази

г) Вреднување на воспитно-образовниот процес во градинката

- Обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на децата за говорниот развој и комуникациските вештини.

За овој аспект при вреднувањето од страна на воспитувачите добивме значително различни индикатори што се однесуваат на создавање стимулативна средина за изведување на активностите за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата. По внимателното систематизирање на добиените индикатори можеме да изведеме заклучок дека 11% од исказите на воспитувачите се однесуваат на физичките услови за реализацијата на воспитно-образовниот процес во градинката (збогатување на библиотечниот фонд, збогатување на занималните со нови играчки, апликации и дидактички материјал); добро уреден и испланиран простор за работа и игра, создавање пријатна атмосфера во занималната и обезбедување чувство на безбедност и сигурност.

Индикаторите кои упатуваат на активната улога на детето во воспитно-образовниот процес – (детето внимателно слуша разговор и го разбира она што го слуша (29 одговори, 20 %); детето активно се вклучува во разговор, може да зборува и да комуницира и да ги искажува своите мислења и стекнатите знаења (34 одговори, 23%); детето раскажува сопствено искуство или доживување, некој настан или приказна според зададени слики (14 одговори, 9%); детето поставува прашања за работи што го интересираат и ги кажува своите идеи на повеќе начини (4 одговори, 3%); детето покажува интерес кон пишан материјал, самостојно разгледува сликовници и енциклопедии (15 одговори, 10%); детето учествува во игри и драматизации (17

одговори, 12%); детето покажува интерес за учество во заеднички активности и познава правила на однесување во група (8 одговори, 5%) – опфаќаат високи 82% од добиените одговори.

Од анализата и систематизирањето на добиените одговори како интересни ги издвојуваме одговорите на воспитувачите коишто се однесуваат на: употребата на литературниот јазик од страна на децата при вербалната комуникација (2 одговори, 1%); збогатување на речникот кај децата со разбирање на значењето на зборовите (2 одговори, 1%); именување букви во пишан текст и пишување и цртање со стапче по песок со објаснување (6 одговори, 4%); или вкупно 6% од одговорите на испитаниците.

Само 1% од испитаниците процениле дека умењето кај детето да чита на возраст од 5 до 6 години (голема група во градинка) е релевантно за создавање стимулативна средина за говорниот развој и комуникациските вештини.

- Разновидност на активностите на децата и содржините за говорниот развој и комуникациските вештини

На ова прашање воспитувачите повторно силен нагласок даваат на широк спектар активности од страна на децата, како: раскажување сопствено искуство, доживување, настан, прераскажување приказни (36 одговори, 26%); рецитирање стихотворби (4 одговори, 5%); именување букви во пишан текст, поврзување глас со одредена буква и способност за препознавање пишани симболи и букви (10 одговори, 7%); читање (1 одговор, 2%); самостојно вршење елементарна анализа на зададена содржина и прераскажување (5 одговори, 6%); способност за изразување преку пишување или преку ликовно цртање (8 одговори, 9%); учествување во игри (3 одговори, 3,5%), на кои спаѓаат 58,5 % од одговорите.

Значителен удел во разновидноста на активностите на децата и содржините за говорниот развој и комуникациските вештини, според нашите испитаници (воспитувачите), спаѓа и на активности коишто тие самите ги преземаат во воспитно-образовниот процес. Имено, 41,5% од одговорите се однесуваат на: користење на разни методи, стратегии и техники во работата од страна на воспитувачот (13 одговори, 15%); давање позитивни насоки и конструктивни забелешки и поттикнување на децата за подобро решавање на проблемите (12 одговори, 14,5%); примена на различни ресурси, аудио- и видеоснимки и ИКТ (10 одговори, 12 %).

- Влијанието на соработката со родителите за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата

Од сумирањето на одговорите во однос на овој индикатор можеме да согледаме дека, според воспитувачите, родителите имаат значителен удел преку: учество на заеднички работилници и други активности со своите деца во градинките (41 одговор, 53%); негување на читателска култура кај децата (прераскажување приказни, користење сликовници, заедничко гледање емисии за деца, театарски претстави и сл. (32 одговори, 44 %).

Незначителни 3% од одговорите се однесуваат на учествување на родителите во изготвувањето на годишната програма за работа на градинката, како и на нивното вклучување преку стручни мислења, сугестии и донации (5 одговори, 3%).

- Услови (предуслови) за активно вклучување на децата во активности за говорен развој и комуникациски вештини

При сумирањето на квалитативните искази од воспитувачите, слободно можеме да констатираме дека за овој индикатор најрелевантно е децата да го разбираат она што го слушаат и соодветно да реагираат, како и нивната способност да започнат комуникација, да разговараат, да поставуваат прашања за нејасни работи и да кажуваат свои идеи. Во овој контекст има 102 одговори од испитаниците, што е 74% од вкупно дадените.

Учествувањето во драматизации со примена на правилна дикција како индикатор е застапено со 21% од вкупно дадените одговори. Додека, на правилното користење термини, разбирањето на нивното значење и препознавањето зборови што се различни од мајчиниот јазик отпаѓаат 5% од дадените одговори.

- Поврзаноста на говорот и цртањето низ активностите кај децата во функција на говорниот развој и комуникациските вештини

Според овој индикатор, голем процент воспитувачи даваат одговори коишто го потврдуваат тесното поврзување помеѓу говорењето и цртежот во активностите на детето на 5 до 6-годишна возраст. Имено, 65% од добиените одговори упатуваат на тоа дека децата полесно се изразуваат кога самите илустрираат/цртаат за доживевани и

измислени настани, познати приказни и сл. Учеството во изработка на постер, книга, албум, сиден весник, пано, парола, стрип е застапено со 30%. Значи високи 95% од добиените одговори на воспитувачите ја потврдуваат потребата од поврзување на говорењето и цртањето во активностите на децата од овој развоен период со цел поттикнување на говорниот развој и комуникациските вештини. Останатите 5% од одговорите отпаѓаат на други активности.

- Информирање на родителите за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата

На ова прашање испитаниците (воспитувачите) со 42 одговори, односно 56% кажуваат дека ги информираат родителите преку редовни средби, соработка, разговор, дискутирање и давање повратна информација.

Воспитувачите потенцираат дека го следат напредокот на децата преку водење анегдотски белешки и записи (16 одговори, 22%); водење чек-листи (8 одговори, 12%); описно оценување (5 одговори, 10%).

7.2. Резултати од прашалникот за одделенските наставници (за 3-то одделение)

Овој прашалник ги опфаќа следниве аспекти на воспитно-образовниот процес: обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на учениците; следење на активностите на учениците во реализација на програмата по македонски јазик за 3-то одделение; цели, содржини и активности за говорниот развој и комуникациските вештини предвидени со програмата по македонски јазик за 3-то одделение; вреднување на воспитно-образовниот процес.

Првите три аспекти кои се предмет на прашалникот опфаќаат прашања (ајтеми) со понудени одговори (повеќеочлен избор), а аспектот на вреднувањето на воспитно-образовниот процес го проверуваме преку прашања на кои испитаниците одговараат со дескриптивни искази.

100

Анализа и интерпретација на прашања со понудени одговори (повеќе член избор)

а) Развивање стимулативна средина за изведување на наставата во основното училиште

Табела 1: Резултати од Хи-квадрат тестот: Процена на наставниците за воспитно-образовната работа во паралелката и во основното училиште

Ајтеми	фреквенции/ проценти	многу високо	високо	средно	ниско	многу ниско
а) Постои задоволство на одделенските наставници од работата во училиштето	f	19,0	34,0	11,0	1,0	1,0
	%	28,8	51,5	16,7	1,5	1,5
б) Одделенските наставници ги разбираат и ги прифаќаат целите и задачите за воспитно-образовната работа со учениците	f	33,0	31,0	2,0	0,0	1,0
	%	49,3	46,3	3,0	0,0	1,5
в) Се одржува нивото на активностите и постигнувањата на учениците и наставниците	f	24,0	39,0	4,0	0,0	0,0
	%	35,8	58,2	6,0	0,0	0,0
г) Постои поддршка и од родителите за постигањата на учениците	f	13,0	36,0	14,0	3,0	1,0
	%	19,4	53,7	20,9	4,5	1,5
д) Има планирано учество на родителите во активностите со учениците во паралелката и во училиштето во целина	f	31,0	27,0	8,0	1,0	0,0
	%	46,3	40,3	11,9	1,5	0,0

	V_5_a	V_5_б	V_5_в	V_5_г	V_5_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	58,242 ^a	55,687 ^b	27,612 ^c	57,701 ^d	37,776 ^b
Степени на слобода (df)	4	3	2	4	3
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000

На првото тврдење: „Кажете го вашето мислење за воспитно-образовната работа во вашата паралелка и во училиштето“, 28,8% од испитаниците одговориле дека постои многу големо задоволство на наставниците во училиштето, 51,5% одговориле дека постои големо задоволство од работата во училиштето, 16,7% одговориле дека постои средно задоволство, 1,5% одговориле дека постои ниско задоволство и 1,5% одговориле дека постои многу ниско задоволство од работата во училиштето. Од

прегледот на табелата 1 и вредностите на χ^2 тестот ($\chi^2=58.242$) може да се види дека постојат сигнификантни статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции со највисоко ниво на статистичка значајност ($p=.000$). Анализата на резидуалот (разликите меѓу добиените и очекуваните фреквенции) укажуваат дека кај испитаниците повеќе од очекуваното доминира високо и многу високо задоволство кај наставниците од работата во училиштето. На второто тврдење: „Наставниците ги разбираат и ги прифаќаат целите и задачите за воспитно-образовната работа со учениците“, 95,60 % од испитаниците одговориле позитивно (многу високо и високо), 3,0% од испитаниците одговориле неутрално и 1,5% одговориле негативно (ниско и многу ниско). Од прегледот на χ^2 тестот во табела x може да се види дека постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции ($\chi^2=55,687$; $p=.000$). Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното сметаат дека наставниците ги разбираат и ги прифаќаат целите и задачите за воспитно-образовната работа. На третото тврдење: „Се одржува нивото на активностите и постигнувањата на учениците и наставниците“, 94,0% од испитаниците одговориле позитивно (многу високо и високо), 6,0% од испитаниците одговориле неутрално и 0,0% одговориле негативно (ниско и многу ниско). Вредностите на χ^2 тестот, исто така, укажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. На четвртото тврдење: „Постои поддршка од родителите за постигнувањата на децата“, 73,1%, од испитаниците одговориле дека постои многу висока и висока поддршка од родителите, 20,9% одговориле дека постои средна поддршка, 4,5% одговориле дека постои ниска поддршка и 1,5% од испитаниците одговориле дека постои многу ниска поддршка од родителите. Вредностите на χ^2 тестот укажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. На последното тврдење: „Има планирано учество на родителите во активностите со учениците во паралелката и во училиштето во целина“, 46,3% од испитаниците одговориле дека постои многу високо планирано учество на родителите, 40,3% одговориле дека има високо планирано учество, 11,9% одговориле дека постои средно учество, 1,5% одговориле дека постои ниско планирано учество на родителите и 0,0% одговориле дека постои многу ниско планирано учество на родителите во активноста со учениците. И на овој одговор постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции.

Табела 2: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонент)	h ² (комуналитет)
V_5_a	,73	,53
V_5_b	,67	,45
V_5_v	,66	,44
V_5_г	,66	,43
V_5_д	,69	,48
λ (карактеристични корени)	2,32	
РСТ % (валидна варијанса)	46,47	

Со цел да се утврди интерната валидност на тврдењата поврзани со воспитната работа во паралелката и во училиштето применета е Хоталинговата метода на првата главна компонента. Од прегледот на табелата 2 може да се види дека првата главна компонента исцрпува 46,47 % од вкупната варијанса. Висока проекција на првата главна компонента имаат сите тврдења поврзани со воспитната работа во паралелката и во училиштето. Комуналитетите на тврдењата, исто така, имаат релативно високо вредности и се движат од .43 до .53. Највисоки проекции на првата главна компонента, а со тоа и интерна валидност има одговорот: „Постои задоволство на одделенските наставници од работата во училиштето“.

Табела 3: Резултати од Хи-квадрат тестот: Процена на наставниците на атмосферата за работа во училиштето

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Основното училиште е ложирано во безбедна околина	f	1,0	5,0	3,0	31,0	28,0
	%	1,5	7,4	4,4	45,6	41,2
б) Се чувствувам безбеден во училиште	f	0,0	4,0	2,0	24,0	37,0
	%	0,0	6,0	3,0	35,8	55,2
в) Постојано има пријатна атмосфера за работа	f	1,0	3,0	7,0	31,0	25,0
	%	1,5	4,5	10,4	46,3	37,3
г) Постојано има коректно однесување меѓу наставниците	f	1,0	5,0	11,0	31,0	18,0
	%	1,5	7,6	16,7	47,0	27,3

д) Секогаш има коректно однесување на наставниците кон учениците	f	0,0	2,0	6,0	32,0	27,0
	%	0,0	3,0	9,0	47,8	40,3

	V_6_a	V_6_b	V_6_в	V_6_г	V_6_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	62,882 ^a	50,313 ^b	55,761 ^c	42,485 ^d	40,045 ^b
Степени на слобода (df)	4	3	4	4	3
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000

Втората скала се однесуваше на безбедноста на училиштето, коректното меѓусебно однесување на наставниците и однесувањето на наставниците кон учениците. Истата беше петтостепенa скала и се состоеше од пет (5) тврдења. Од прегледот на табелата 3 може да се види дека на првото тврдење: „Училиштето е лоцирано во безбедна околина“, 41,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 45,6% одговориле дека се согласуваат, 4,4% одговориле дека немаат мислење, 7,4% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 1,5% одговориле дека воопшто не се согласуваат дека училиштето е лоцирано во безбедна околина. На второто тврдење: „Се чувствувам безбеден во училиштето“, 55,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 35,8% одговориле дека се согласуваат, 3,0% имаат неутрално мислење за ова тврдење, 6,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат со ова тврдење и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со тврдењето дека се чувствуваат безбедно во училиштето. На третото тврдење: „Постојано има пријатна атмосфера за работа“, 37,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 46,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 10,4% од испитаниците одговориле дека имаат неутрално мислење за ова тврдење, 4,5% одговориле дека не се согласуваат со ова тврдење и 1,0% одговориле дека воопшто не се согласуваат со тврдењето. На четвртото тврдење: „Постојано има коректно однесување меѓу наставниците“, 27,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 47,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 16,7% од испитаниците одговориле дека имаат неутрално мислење за ова

тврдење. 7,67% одговориле дека не се согласуваат со ова тврдење и 1,5% одговориле дека воопшто не се согласуваат со тврдењето дека постојано има коректно однесување меѓу наставниците. На петтото тврдење: „Секогаш има коректно однесување на наставниците кон учениците“, 40,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 47,8% одговориле дека се согласуваат, 9,0% од испитаниците имаат неутрално мислење за ова тврдење, 3,0% не се согласуваат со ова тврдење и 0,0% од испитаниците воопшто не се согласуваат со тврдењето дека секогаш има коректно однесување на наставниците кон учениците.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции во сите тврдења. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното сметаат дека училиштето е безбедно место и постои коректно меѓусебно однесување на наставниците и однесувањето на наставниците кон учениците.

Табела 4: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_6_a	,74	,55
V_6_b	,78	,61
V_6_v	,80	,63
V_6_г	,82	,68
V_6_д	,71	,51
λ (карактеристични корени)	2,97	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>59,53</u>	

Сите тврдења од втората скала кои се однесуваат на безбедноста на училиштето, коректното меѓусебно однесување на наставниците и однесувањето на наставниците кон учениците имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 59,53% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата, исто така, имаат високи вредности и се движат од .51 до .68. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Постојано има коректно однесување меѓу наставниците“.

б) Следење на активностите на учениците во реализација на програмата по македонски јазик за 3-то одделение

Табела 5: Резултати од Хи-квадрат: Ставови на наставниците за значењето на следењето на активностите на учениците во паралелката

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Следењето е важно за подобро запознавање на потребите, интересите и начинот на учење на конкретни деца или воспитната група во целина	f	7,0	3,0	0,0	26,0	32,0
	%	10,3	4,4	0,0	38,2	47,1
б) Следењето е важно за да им овозможи на децата подобро да ги користат своите можности	f	6,0	5,0	1,0	26,0	30,0
	%	8,8	7,4	1,5	38,2	44,1
в) Следењето е важно за да добиеме квалитетни информации за сопствената работа	f	8,0	1,0	3,0	30,0	26,0
	%	11,8	1,5	4,4	44,1	38,2
г) Следењето е важно за осмислување или пронаоѓање подобри начини на програмирање и опремување на средината за изведување на воспитно-образовниот процес	f	8,0	3,0	1,0	30,0	26,0
	%	11,8	4,4	1,5	44,1	38,2
д) Следењето е важно за квалитетно и сеопфатно информирање на родителите	f	11,0	0,0	2,0	32,0	22,0
	%	16,4	0,0	3,0	47,8	32,8

	V_10_a	V_10_б	V_10_в	V_10_г	V_10_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	35,412 ^a	52,441 ^b	53,324 ^b	53,324 ^b	30,493 ^c
Степени на слобода (df)	3	4	4	4	3
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000

Третата скала се однесуваше на следењето на активностите на учениците во групата и истата се состоеше од пет тврдења на кои испитаниците одговараа колку се согласуваат или не се согласуваат со истите. На првото тврдење: „Следењето е важно за подобро запознавање на потребите, интересите и начинот на учење на конкретни деца или воспитната група во целина“, 47,1% од испитаниците одговориле дека во

потполно се согласуваат со ова тврдење, 38,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 4,4% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 10,3% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На второто тврдење: „Следењето е важно за да им овозможи на учениците подобро да ги користат своите можности“, 44,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 38,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 7,4% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 8,8% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На третото тврдење: „Следењето е важно за да добиеме квалитетни информации за сопствената работа“, 38,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 44,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 4,4% од испитаниците одговориле дека немаат мислење, 1,5% одговориле дека не се согласуваат и 11,8% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Следењето е важно за осмислување или пронаоѓање подобри начини на програмирање и опремување на средината за изведување на воспитно-образовниот процес“, 38,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 44,1% одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 4,4% испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 11,8% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат. На петтото тврдење: „Следењето е важно за квалитетно и сеопфатно информирање на родителите“, 32,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 47,8% одговориле дека се согласуваат, 3,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 16,4% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со тврдењата кои се однесуваат на следењето на активноста на учениците.

Табела 6: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_10_a	,95	,90
V_10_б	,93	,87
V_10_в	,97	,93
V_10_г	,94	,89
V_10_д	,87	,75
λ (карактеристични корени)	4,34	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>86,88</u>	

Сите тврдења од третата скала кои се однесуваат на следењето на активноста на децата во групата имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 89,88% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи и се движат од .75 до .90. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Следењето е важно за да добиеме квалитетни информации за сопствената работа“.

Табела 7: Резултати од Хи-квадрат тестот: Фреквенција на следењето на активностите на учениците во паралелката

Ајтеми	фреквенции/ проценти	МНОГУ често	ПОЧЕСТО	САМО ПОЧЕСТО	СОСЕМ МАЛКУ	НЕМАМ ДОВОЛНО ВРЕМЕ
а) Колку често ја следите иницијативата на учениците како сигурен показател на нивната активност?	f	40,0	18,0	4,0	5,0	
	%	59,7	26,9	6,0	7,5	
б) Донесување на одлуки	f	39,0	18,0	4,0	5,0	
	%	59,1	27,3	6,1	7,6	
в) Колку често ги следите психолошките аспекти на активноста (интелектуални, практични, социјални, емоционални)?	f	50,0	13,0	1,0	3,0	
	%	74,6	19,4	1,5	4,5	
г) Колку често ги следите педагошките аспекти на активноста (колку се остваруваат декларираниите воспитни цели)?	f	55,0	9,0	1,0	2,0	
	%	82,1	13,4	1,5	3,0	
д) Колку ја следите самостојноста на учениците во текот на активноста?	f	59,0	6,0	1,0	2,0	
	%	86,8	8,8	1,5	2,9	

ѓ) Колку често ги следите меѓусебните односи на учениците во текот на активността?	f	50,0	12,0	3,0	3,0
	%	73,5	17,6	4,4	4,4
е) Колку често ја следите улогата која ја имаат конкретни ученици во активността?	f	45,0	15,0	3,0	4,0
	%	67,2	22,4	4,5	6,0
ж) Колку често ги следите резултатите од активността?	f	62,0	3,0	0,0	3,0
	%	91,2	4,4	0,0	4,4
з) Колку често ја следите општата атмосфера во групата во текот на активностите?	f	48,0	13,0	3,0	3,0
	%	71,6	19,4	4,5	4,5

	V_11_a	V_11_б	V_11_в	V_11_г	V_11_д	V_11_ф	V_11_е	V_11_ж	V_11_з
Хи-квадрат (Chi-Square)	50,313 ^a	48,303 ^b	92,940 ^a	118,731 ^a	139,176 ^c	88,588 ^c	68,821 ^a	102,382 ^d	81,716 ^a
Степени на слобода (df)	3	3	3	3	3	3	3	2	3
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Четвртата скала се однесуваше на тоа што наставниците најчесто следат во активностите на конкретни ученици или учениците во целата паралелка. На испитаниците им беа понудени девет прашања на кои требаше да одговорат на четиристепена ординална скала за тоа колку често ги следат истите. На првото прашање: „Колку често ја следите иницијативата на учениците како сигурен показател на активност?“, 59,7% од испитаниците одговориле многу често, 26,9% одговориле само понекогаш, 6,0% одговориле сосема малку и 7,5% одговориле дека немаат доволно време. На второто прашање: „Донесување на одлуки“, 59,1% од испитаниците одговориле многу често, 27,3% одговориле само понекогаш, 6,1% одговориле сосема малку, 7,6% одговориле дека немаат доволно време. На третото прашање: „Колку често ги следите психолошките аспекти на активността (интелектуални, практични, социјални, емоционални)?“, 74,6% од испитаниците одговориле многу често, 19,6% одговориле само понекогаш, 1,5% одговориле сосема малку, 4,5% одговориле дека

немаат доволно време. На четвртото прашање: „Колку често ги следите педагошките аспекти на активноста (колку се остваруваат декларираниите воспитни цели)?“, 82,1% од испитаниците одговориле многу често, 13,4% одговориле само понекогаш, 1,5% одговориле сосема малку, 3,0% одговориле дека немаат доволно време. На петтото прашање: „Колку ја следите самостојноста на учениците во текот на активноста?“, 86,8% од испитаниците одговориле многу често, 8,8% одговориле само понекогаш, 1,5% одговориле сосема малку, 2,9% одговориле дека немаат доволно време. На шестото прашање „Колку често ги следите меѓусебните односи на учениците во текот на активноста?“, 73,5% од испитаниците одговориле многу често, 17,6% одговориле само понекогаш, 4,4% одговориле сосема малку, 4,4% одговориле дека немаат доволно време. На седмото прашање: „Колку често ја следите улогата која ја имаат конкретни ученици во активноста?“, 67,2% од испитаниците одговориле многу често, 22,4% одговориле само понекогаш, 4,5% одговориле сосема малку, 6,6% одговориле дека немаат доволно време. На осмото прашање: „Колку често ги следите резултатите од активноста?“, 91,2% од испитаниците одговориле многу често, 4,4% одговориле само понекогаш, 0,0% одговориле сосема малку, 4,4% одговориле дека немаат доволно време. На деветтото прашање: „Колку често ја следите општата атмосфера во групата во текот на активностите?“, 71,6% од испитаниците одговориле многу често, 19,4% одговориле само понекогаш, 4,5% одговориле сосема малку, 4,5% одговориле дека немаат доволно време.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со тврдењата.

Табела 8: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_11_a	,69	,48
V_11_б	,77	,59
V_11_в	,80	,64
V_11_г	,84	,71
V_11_д	,74	,55
V_11_ѓ	,72	,52
V_11_е	,84	,70

V_11_ж	,83	,68
V_11_з	,74	,54
λ (карактеристични корени)	5,41	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>60,09</u>	

Сите прашања од четвртата скала кои се однесуваат на тоа што наставниците најчесто следат во активностите на конкретни ученици или учениците во целата паралелка имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 60,09% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи и се движат од .48 до .71. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има прашањето: „Колку често ги следите педагошките аспекти на активноста (колку се остваруваат декларираниите воспитни цели)?“, како и прашањето: „Колку често ја следите улогата која ја имаат конкретни ученици во активноста?“.

Табела 9: Резултати од Хи-квадрат тестот: Фреквенција на водење на евиденција за учеството на учениците во наставните активности

Ајтеми	фреквенции/ проценти	многу често	само понекогаш	сосема малку	немам доволно време
а) Колку често водите протокол за следење и бележење на активностите на децата?	f	39,0	15,0	4,0	2,0
	%	58,2	22,4	6,0	3,0
б) Колку често водите дневник?	f	37,0	12,0	4,0	7,0
	%	56,9	18,5	6,2	10,8
в) Анегдотски белешки	f	28,0	16,0	10,0	7,0
	%	41,2	23,5	14,7	10,3
г) Колку често користите чек-листа?	f	54,0	6,0	0,0	5,0
	%	79,4	8,8	0,0	7,4
д) Колку често користат аудио- и видеоснимки?	f	7,0	31,0	12,0	9,0
	%	10,3	45,6	17,6	13,2

	V_12_a	V_12_б	V_12_в	V_12_г	V_12_д
Хи-квадрат (Chi-Square)	68,448 ^a	58,308 ^b	23,029 ^c	107,647 ^d	28,765 ^e
Степени на слобода (df)	4	4	4	3	4
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000

Петтата скала се однесуваше на тоа дали и колку често наставниците користат одреден вид евиденција преку која ги проценуваат однесувањата на учениците во целата паралелка. На прашањето: „Колку често водите протокол за следење и бележење на активностите на учениците?“, 58,2% од испитаниците одговориле дека многу често користат, 22,4% одговориле само понекогаш, 6,0% одговориле сосема малку, 3,0% одговориле дека немаат доволно време. На второто прашање: „Колку често водите дневник?“, 56,9% од испитаниците одговориле многу често, 18,5% одговориле само понекогаш, 6,2% одговориле сосема малку, 10,8% одговориле дека немаат доволно време. На третото прашање: „Колку често користите анегдотски белешки?“, 41,2% од испитаниците одговориле дека многу често користат, 23,5% одговориле само понекогаш, 14,7% одговориле сосема малку, 10,3% одговориле дека немаат доволно време. На четвртото прашање: „Колку често користите чек-листа?“, 79,4% од испитаниците одговориле дека многу често користат, 8,8% одговориле само понекогаш, 0,0% одговориле сосема малку, 7,4% одговориле дека немаат доволно време. На петтото прашање: „Колку често користат аудио- и видеоснимки?“, 10,3% од испитаниците одговориле дека многу често користат, 45,6% одговориле само понекогаш, 17,6% одговориле сосема малку и 13,2% одговориле дека немаат доволно време.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците многу често и често ги користат понудените видови евиденција преку кои ги проценуваат однесувањата на учениците.

Табела 10: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	Н ² (комуналитет)
V_12_a	,87	,76
V_12_b	,88	,78
V_12_v	,86	,74
V_12_r	,89	,79
V_12_d	,79	,62
λ (карактеристични корени)	3,69	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>73,81</u>	

Сите прашања од петтата скала кои се однесуваат на тоа колку често наставниците користат одреден вид евиденција преку која ги проценуваат однесувањата на учениците во целата паралелка имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 73,81% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи и се движат од .62 до .88. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има прашањето: „Колку често водите дневник?“.

Табела 11: Резултати од Хи-квадрат тестот: Примена на различни и соодветни начини на поддржување на говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Активно слушам што говори секој ученик во паралелката	f	1,0	0,0	0,0	18,0	48,0
	%	1,5	0,0	0,0	26,9	71,6
б) Им давам вербална и невербална поддршка	f	1,0	0,0	1,0	26,0	39,0
	%	1,5	0,0	1,5	38,8	58,2
в) Ги слушам децата кога говорат не само што им се случило туку и за нивните желби, потреби, договарања, несогласувања	f	1,0	0,0	3,0	23,0	40,0
	%	1,5	0,0	4,4	33,8	58,8
г) Поддржувам разговор за која било тема за која детето	f	0,0	3,0	1,0	23,0	40,0

сака да разговара	%	0,0	4,5	1,5	34,3	59,7
д) Им давам доволно информации	f	0,0	1,0	0,0	22,0	44,0
	%	0,0	1,5	0,0	32,8	65,7
ѓ) Јасно му соопштувам на детето што очекуваме од него јас и родителите	f	0,0	1,0	0,0	15,0	51,0
	%	0,0	1,5	0,0	22,4	76,1
е) Им давам позитивна насока и конструктивни забелешки (за да избегнуваат непосакувани состојби детето да не сака да разговара)	f	0,0	1,0	0,0	15,0	51,0
	%	0,0	1,5	0,0	22,4	76,1
ж) Повеќе слушам, а помалку зборувам (за да ги поттикнувам децата подобро да ги решаваат проблемите, да бидат посигурни, да учат и редовно да комуницираат)	f	2,0	5,0	4,0	28,0	27,0
	%	3,0	7,6	6,1	42,4	40,9

	V_13_a	V_13_b	V_13_v	V_13_г	V_13_д	V_13_ѓ	V_13_е	V_13_ж
Хи-квадрат (Chi-Square)	50,716 ^a	64,284 ^b	60,701 ^b	60,701 ^b	41,403 ^a	59,582 ^a	59,582 ^a	52,030 ^c
Степени на слобода (df)	2	3	3	3	2	2	2	4
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Шестата скала се однесуваше на тоа како наставниците ги поддржуваат потребите и желбите на учениците да говорат и да комуницираат. Истата беше петостепенa и се состоеше од осум (8) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Активно слушам што говори секој ученик во паралелката“, 71,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 26,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 1,5% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење: „Им давам вербална и невербална поддршка“, 58,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 39,8% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 1,5% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Ги слушам учениците кога говорат не само што им се случило туку и за нивните желби, потреби, договарања, несогласувања“, 58,8 од

испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 33,8% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 4,4% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 1,5% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Поддржувам разговор за која било тема за која ученикот сака да разговара“, 59,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 34,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 4,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Им давам доволно информации“, 65,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 32,8% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Јасно му соопштувам на ученикот што очекуваме од него јас и родителите“, 76,1 од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 22,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Им давам позитивна насока и конструктивни забелешки (за да избегнуваат непосакувани состојби детето да не сака да разговара)“, 76,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 22,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На осмото тврдење: „Повеќе слушам, а помалку зборувам (за да ги поттикнувам учениците подобро да ги решаваат проблемите, да бидат посигурни, да учат и редовно да комуницираат)“, 40,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 42,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 6,1% одговориле дека немаат мислење, 7,6% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 3,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното

се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења поврзани со потребите и желбите на учениците да говорат и да комуницираат.

Табела 12: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h² (комуналитет)
V_13_a	,88	,78
V_13_б	,88	,77
V_13_в	,75	,56
V_13_г	,67	,45
V_13_д	,81	,65
V_13_ѓ	,76	,58
V_13_е	,89	,78
V_13_ж	,62	,38
λ (карактеристични корени)	4,96	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>62,01</u>	

Сите тврдења од шестата скала кои се однесуваат на тоа како наставниците ги поддржуваат потребите и желбите на учениците да говорат и да комуницираат имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 62,01% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи (.38 до .78). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност имаат тврдењата: „Активно слушам што говори секој ученик во паралелката“ и „Им давам вербална и невербална поддршка“.

в) Цели, содржини и активности за говорниот развој и комуникациските вештини предвидени со програмата по македонски јазик за 3-то одделение

Табела 13: Резултати од Хи-квадрат тестот: Прогности на наставниците за важноста од конкретизирање на развојните цели во подрачјето *Читање, пишување и граматика*

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Да читаат и да пишуваат зборови и куси реченици со печатни и ракописни мали букви	f	1,0	0,0	3,0	14,0	48,0
	%	1,5	0,0	4,5	21,2	72,7
б) Правилно да составуваат реченици и да користат правилен ред на зборовите во реченицата	f	0,0	0,0	0,0	14,0	53,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,9	79,1
в) Да се навикнуваат и да знаат да користат граматички правила (точка, запирка, прашалник, извичник, две точки)	f	0,0	0,0	0,0	13,0	54,0
	%	0,0	0,0	0,0	19,4	80,6
г) Да разликуваат расказни, прашални и извични реченици	f	0,0	0,0	0,0	11,0	56,0
	%	0,0	0,0	0,0	16,4	83,6
д) Правилно да употребуваат расказни, прашални и извични реченици	f	0,0	0,0	0,0	13,0	54,0
	%	0,0	0,0	0,0	19,4	80,6
ѓ) Да разликуваат потврдна и одречна реченица	f	0,0	0,0	0,0	13,0	54,0
	%	0,0	0,0	0,0	19,4	80,6
е) Да разликуваат помали делови во реченицата (збор, слог и глас)	f	0,0	0,0	0,0	14,0	52,0
	%	0,0	0,0	0,0	21,2	78,8
ж) Да разликуваат општи и сопствени именки во реченицата	f	0,0	0,0	0,0	14,0	53,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,9	79,1
з) Да разликуваат род и број кај именките	f	0,0	0,0	2,0	12,0	53,0
	%	0,0	0,0	3,0	17,9	79,1
с) Да разликуваат придавки од други зборови во реченицата	f	0,0	0,0	1,0	13,0	53,0
	%	0,0	0,0	1,5	19,4	79,1
и) Да знаат зошто во реченицата придавките се пишуваат до именките	f	0,0	0,0	1,0	12,0	54,0
	%	0,0	0,0	1,5	17,9	80,6
ј) Да разликуваат прости од редни броеви	f	0,0	0,0	0,0	14,0	53,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,9	79,1
к) Да знаат кои зборови се глаголи во реченицата (зборови кои означуваат работа, дејство, состојба)	f	0,0	0,0	1,0	11,0	55,0
	%	0,0	0,0	1,5	16,4	82,1
л) Да знаат правилно да употребуваат голема буква во пишување на реченици и текстови	f	0,0	0,0	0,0	9,0	58,0
	%	0,0	0,0	0,0	13,4	86,6
љ) Да воочуваат зборови составени од исти гласови кои имаат различно значење	f	0,0	0,0	0,0	18,0	49,0
	%	0,0	0,0	0,0	26,9	73,1
м) Да препознаваат зборови со спротивно значење	f	0,0	0,0	0,0	16,0	51,0
	%	0,0	0,0	0,0	23,9	76,1

	V_14_a	V_14_б	V_14_в	V_14_г	V_14_д	V_14_ф	V_14_е	V_14_ж
Хи-квадрат (Chi-Square)	86,121 ^a	22,701 ^b	25,090 ^b	30,224 ^b	25,090 ^b	25,090 ^b	21,879 ^c	22,701 ^b
Степени на слобода (df)	3	1	1	1	1	1	1	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

(продолжува)

	V_14_з	V_14_с	V_14_и	V_14_ј	V_14_к	V_14_л	V_14_љ	V_14_м
Хи-квадрат (Chi-Square)	65,403 ^d	66,388 ^d	70,060 ^d	22,701 ^b	73,910 ^d	35,836 ^b	14,343 ^b	18,284 ^b
Степени на слобода (df)	2	2	2	1	2	1	1	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Седмата скала се однесуваше на конкретизирање на развојни цели во подрачјето на читањето, пишувањето/граматика. Истата беше петостепена и се состоеше од шеснаесет (16) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Да читаат и да пишуваат зборови и куси реченици со печатни и ракописни мали букви“, 72,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 21,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 4,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 1,5% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење „Правилно да составуваат реченици и да користат правилен ред на зборовите во реченицата“, 79,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од

испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Да се навикнуваат и да знаат да користат граматички правила (точка, запирка, прашалник, извичник, две точки)“, 80,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 19,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Да разликуваат расказни, прашални и извични реченици“, 83,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 16,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Правилно да употребуваат расказни, прашални и извични реченици“, 80,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 19,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Да разликуваат потврдна и одречна реченица“, 80,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 19,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Да разликуваат помали делови во реченицата (збор, слог и глас)“, 78,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 21,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На осмото тврдење: „Да разликуваат општи и сопствени именки во реченицата“, 79,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На деветтото тврдење: „Да разликуваат род и број кај именките“, 79,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 17,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 3,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле

дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На десеттото тврдење: „Да разликуваат придавки од други зборови во реченицата“, 79,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 19,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На единаесеттото тврдење: „Да знаат зошто во реченицата придавките се пишуваат до именките“, 80,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 17,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На дванаесеттото тврдење: „Да разликуваат прости од редни броеви“, 79,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На тринаесеттото тврдење: „Да знаат кои зборови се глаголи во реченицата (зборови кои означуваат работа, дејство, состојба)“, 82,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 16,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четринаесеттото тврдење: „Да знаат правилно да употребуваат голема буква во пишување на реченици и текстови“, 86,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 13,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петнаесеттото тврдење: „Да воочуваат зборови составени од исти гласови кои имаат различно значење“, 73,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 26,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шеснаесеттото тврдење: „Да препознаваат зборови со спротивно значење“, 76,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,9% од

испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења поврзани со конкретизирање на развојни цели во подрачјето на читањето, пишувањето/граматика.

Табела 14: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	Н² (комуналитет)
V_14_a	,37	,14
V_14_б	,72	,52
V_14_в	,92	,85
V_14_г	,97	,95
V_14_д	,93	,87
V_14_ѓ	,93	,87
V_14_e	,87	,75
V_14_ж	,91	,83
V_14_з	,84	,70
V_14_s	,92	,84
V_14_и	,94	,87
V_14_j	,90	,81
V_14_к	,88	,78
V_14_л	,88	,77
V_14_љ	,83	,69
V_14_м	,85	,72
λ (карактеристични корени)	11,95	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>74,71</u>	

Сите тврдења од седмата скала кои се однесуваат на тоа како наставниците ги поддржуваат потребите и желбите на учениците да говорат и да комуницираат имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 74,71%

од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи (.14 до .95). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Да разликуваат расказни, прашални и извични реченици“.

Табела 15: Резултати од Хи-квадрат тестот: Примена на различни видови стимулативни активности и содржини во подрачјето *Читање, пишување и граматика*

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Кажување и пишување со ракописни букви на македонската азбука	f	0,0	0,0	0,0	12,0	55,0
	%	0,0	0,0	0,0	17,9	82,1
б) Кажување и пишување со ракописни букви на абecedата	f	0,0	0,0	1,0	16,0	51,0
	%	0,0	0,0	1,5	23,5	75,0
в) Кажување и пишување зборови составени од два, три, четири, пет и повеќе гласови	f	0,0	0,0	0,0	18,0	50,0
	%	0,0	0,0	0,0	26,5	73,5
г) Кажување и пишување зборови кои означуваат имиња на лица, животни, растенија, предмети	f	0,0	0,0	0,0	12,0	56,0
	%	0,0	0,0	0,0	17,6	82,4
д) Издвојување од текст на зборови што означуваат сопствени именки	f	0,0	0,0	0,0	13,0	54,0
	%	0,0	0,0	0,0	19,4	80,6
ѓ) Пишување зборови што означуваат сопствени именки	f	0,0	0,0	0,0	13,0	55,0
	%	0,0	0,0	0,0	19,1	80,9
е) Препознавање и пишување зборови кои се составени од исти гласови, а имаат различно значење	f	0,0	0,0	2,0	23,0	42,0
	%	0,0	0,0	3,0	34,3	62,7
ж) Препознавање и пишување зборови со спротивно значење	f	0,0	0,0	0,0	21,0	47,0
	%	0,0	0,0	0,0	30,9	69,1
з) Составување реченици според дадени слики	f	0,0	0,0	0,0	11,0	56,0
	%	0,0	0,0	0,0	16,4	83,6
с) Подредување на зборовите во реченицата	f	0,0	0,0	0,0	11,0	57,0
	%	0,0	0,0	0,0	16,2	83,8
и) Пишување на голема буква за сопствени имиња, за презимиња, географски поими, празници	f	0,0	0,0	0,0	10,0	58,0
	%	0,0	0,0	0,0	14,7	85,3
ј) Правилно пишување на знаците (точка, прашалник, извичник)	f	0,0	0,0	0,0	10,0	58,0
	%	0,0	0,0	0,0	14,7	85,3
к) Правилно пишување на две точки и цртичка	f	0,0	0,0	0,0	15,0	53,0
	%	0,0	0,0	0,0	22,1	77,9
л) Воочување на текст, реченици и именки; воочување род и број кај именките	f	0,0	0,0	0,0	13,0	55,0
	%	0,0	0,0	0,0	19,1	80,9

л) Препознавање придавки (како зборови кои стојат до именките и ги објаснуваат) во реченици и во текст	f	0,0	0,0	0,0	13,0	55,0
	%	0,0	0,0	0,0	19,1	80,9
м) Препознавање и пишување зборови кои означуваат број и реден број (реченици, текст...)	f	0,0	0,0	0,0	13,0	55,0
	%	0,0	0,0	0,0	19,1	80,9
н) Кажување и пишување глаголи во реченицата	f	0,0	1,0	1,0	12,0	54,0
	%	0,0	1,5	1,5	17,6	79,4
њ) Говорни и писмени вежби (кој како пишува: разбирливо или не?; брзо или бавно?)	f	0,0	0,0	0,0	16,0	52,0
	%	0,0	0,0	0,0	23,5	76,5

	V_15_a	V_15_б	V_15_в	V_15_г	V_15_д	V_15_ф	V_15_е	V_15_ж	V_15_з
Хи-квадрат (Chi-Square)	27,597 ^a	58,088 ^b	15,059 ^c	28,471 ^c	25,090 ^a	25,941 ^c	35,851 ^d	9,941 ^c	30,224 ^a
Степени на слобода (df)	1	2	1	1	1	1	2	1	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,002	,000

(продолжува)

	V_15_с	V_15_и	V_15_ј	V_15_к	V_15_л	V_15_љ	V_15_м	V_15_н	V_15_њ
Хи-квадрат (Chi-Square)	31,118 ^c	33,882 ^c	33,882 ^c	21,235 ^c	25,941 ^c	25,941 ^c	25,941 ^c	112,118 ^e	19,059 ^c
Степени на слобода (df)	1	1	1	1	1	1	1	3	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Осмата скала се однесуваше на активности и содржини во подрачјето *Читање, пишување граматика*. Истата беше петостепена и се состоеше од осумнаесет (18) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Кажување и пишување со ракописни букви на македонската азбука“, 82,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 17,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се

согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење: „Кажување и пишување со ракописни букви на абедата“, 75,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Кажување и пишување зборови составени од два, три, четири, пет и повеќе гласови“, 73,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 26,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Кажување и пишување зборови кои означуваат имиња на лица, животни, растенија, предмети“, 82,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 17,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Издвојување од текст на зборови што означуваат сопствени именки“, 80,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 19,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Пишување зборови што означуваат сопствени именки“, 80,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 19,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Препознавање и пишување зборови кои се составени од исти гласови, а имаат различно значење“, 62,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 34,3% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 3,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На осмото тврдење: „Препознавање и пишување зборови со спротивно значење“, 69,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 30,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат,

0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На деветтото тврдење: „Составување реченици според дадени слики“, 83,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 16,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На десеттото тврдење: „Подредување на зборовите во реченицата“, 83,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 16,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На единаесеттото тврдење: „Пишување на голема буква за сопствени имиња, за презимиња, географски поими, празници“, 85,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 14,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На дванаесеттото тврдење: „Правилно пишување на знаците (точка, прашалник, извичник)“, 85,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 14,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На тринаесеттото тврдење: „Правилно пишување на две точки и цртичка“, 77,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 22,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четринаесеттото тврдење: „Воочување на текст, реченици и именки; воочување род и број кај именките“, 80,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 19,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петнаесеттото тврдење: „Препознавање придавки (како зборови кои стојат до именките и ги објаснуваат) во реченици и во текст“, 80,9% од испитаниците одговориле дека во

потполност се согласуваат со ова тврдење, 19,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шеснаесеттото тврдење: „Препознавање и пишување зборови кои означуваат број и реден број (реченици, текст...)“, 80,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 19,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седумнаесеттото тврдење: „Кажување и пишување глаголи во реченицата“, 79,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 17,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На осумнаесеттото тврдење: „Говорни и писмени вежби (кој како пишува: разбирливо или не?; брзо или бавно?)“, 76,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења поврзани со активности и содржини во подрачјето *Читање, пишување граматика*.

Табела 16: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_15_a	,80	,64
V_15_б	,66	,44
V_15_в	,85	,72
V_15_г	,92	,84
V_15_д	,90	,81
V_15_ѓ	,88	,77
V_15_e	,68	,46
V_15_ж	,78	,61
V_15_з	,93	,86
V_15_s	,92	,85
V_15_и	,93	,86
V_15_j	,93	,86
V_15_к	,87	,76
V_15_л	,94	,87
V_15_љ	,95	,89
V_15_м	,88	,78
V_15_н	,76	,58
V_15_њ	,74	,54
λ (карактеристични корени)	13,13	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>72,96</u>	

Сите тврдења од осмата скала кои се однесуваат на активности и содржини во подрачјето *Читање, пишување граматика* имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 72,96% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи (.46 до .89). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Препознавање придавки (како зборови кои стојат до именката и ги објаснуваат) во реченици и во текст“.

Табела 17. Резултати од Хи-квадрат тестот: Прoцени на наставниците за важноста од конкретизирање на развојните цели во подрачјето *Читање, литература и лектура*

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Да читаат изразно; правилно да ги изговараат зборовите и речениците; да користат пауза при читањето	f	0,0	0,0	0,0	14,0	54,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,6	79,4
б) Да читаат текст во себе со разбирање на текстот	f	0,0	0,0	0,0	12,0	56,0
	%	0,0	0,0	0,0	17,6	82,4
в) Да читаат драмски текст и да го имитираат говорот на ликовите	f	0,0	0,0	1,0	14,0	53,0
	%	0,0	0,0	1,5	20,6	77,9
г) Да читаат и да прераскажуваат усно и писмено: приказни, раскази, бајки, басни, народни приказни	f	0,0	0,0	0,0	9,0	59,0
	%	0,0	0,0	0,0	13,2	86,8
д) Да раскажуваат усно и писмено на литературен јазик	f	0,0	0,0	0,0	10,0	58,0
	%	0,0	0,0	0,0	14,7	85,3
ѓ) Да воочуваат редослед на настани во расказ, приказна, бајка	f	0,0	0,0	0,0	10,0	58,0
	%	0,0	0,0	0,0	14,7	85,3
е) Да создаваат како се прави план на расказ или приказна за усно и писмено прераскажување	f	0,0	0,0	1,0	16,0	51,0
	%	0,0	0,0	1,5	23,5	75,0
ж) Самостојно да одредуваат главни и споредни ликови	f	0,0	0,0	0,0	11,0	57,0
	%	0,0	0,0	0,0	16,2	83,8
з) Да читаат поговорки и гатанки како народни мудрости и да ги разликуваат од другите текстови	f	0,0	0,0	0,0	15,0	52,0
	%	0,0	0,0	0,0	22,4	77,6
с) Да разликуваат песна/ стихотворба од други видови текстови/ проза и драмски текст	f	0,0	0,0	0,0	10,0	58,0
	%	0,0	0,0	0,0	14,7	85,3
и) Да разликуваат стих од строфа и да создаваат што е рима	f	0,0	0,0	0,0	10,0	58,0
	%	0,0	0,0	0,0	14,7	85,3

	V_16_a	V_16_б	V_16_в	V_16_г	V_16_д	V_16_ѓ	V_16_е	V_16_ж
Хи-квадрат (Chi-Square)	23,529 ^a	28,471 ^a	64,618 ^b	36,765 ^a	33,882 ^a	33,882 ^a	58,088 ^b	31,118 ^a
Степени на слобода (df)	1	1	2	1	1	1	2	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

(продолжува)

	V_16_з	V_16_s	V_16_и	V_16_з
Хи-квадрат (Chi-Square)	20,433 ^c	33,882 ^a	33,882 ^a	20,433 ^c
Степени на слобода (df)	1	1	1	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000

Деветтата скала се однесуваше на активности и содржини во подрачјето *Читање, пишување граматика*. Истата беше петостепена и се состоеше од единаесет (11) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Да читаат изразно; да ги изговараат правилно зборовите и речениците; да користат пауза при читањето“, 79,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење: „Да читаат текст во себе со разбирање на текстот“, 82,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 17,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Да читаат драмски текст и да го имитираат говорот на ликовите“, 77,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Да читаат и да прераскажуваат усно и писмено: приказни, раскази, бајки, басни, народни приказни“, 86,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 13,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Да

раскажуваат усно и писмено на литературен јазик“, 85,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 14,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Да воочуваат редослед на настани во расказ, приказна, бајка“, 85,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 14,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Да создаваат како се прави план на расказ или приказна за усно и писмено прераскажување“, 75,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На осмото тврдење: „Самостојно да одредуваат главни и споредни ликови“, 83,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 16,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На деветтото тврдење: „Да читаат поговорки и гатанки како народни мудрости и да ги разликуваат од другите текстови“, 77,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 22,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На десеттото тврдење: „Да разликуваат песна/стихотворба од други видови текстови/проза и драмски текст“, 85,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 14,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На единаесеттото тврдење: „Да разликуваат стих од строфа и да создаваат што е рима“, 85,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 14,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат

мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења.

Табела 18: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_16_a	,84	,71
V_16_б	,83	,69
V_16_в	,75	,56
V_16_г	,91	,83
V_16_д	,92	,84
V_16_ѓ	,92	,84
V_16_е	,74	,55
V_16_ж	,87	,76
V_16_з	,78	,60
V_16_s	,90	,81
V_16_и	,95	,90
λ (карактеристични корени)	8,1	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>73,87</u>	

Сите тврдења од деветтата скала кои се однесуваат на активности и содржини во подрачјето *Читање, пишување граматика* имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 73,87% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи (.55 до .90). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Да разликуваат стих од строфа и да признаваат што е рима“.

Табела 19: Резултати од Хи-квадрат тестот: Примена на различни видови стимулативни активности и содржини од подрачјето *Читање, литература и лектура*

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Вежби за изразно читање приказна, расказ, песна, стихотворба	f	0,0	0,0	0,0	16,0	52,0
	%	0,0	0,0	0,0	23,5	76,5
б) Вежби за читање во себе, со разбирање (расказ, приказна, драмски текст)	f	0,0	0,0	0,0	18,0	50,0
	%	0,0	0,0	0,0	26,5	73,5
в) Обработка на расказ, приказна или друга содржина со следниве чекори: одредување редослед на настани и целини (запишување една реченица за секоја целина), изработка цртеж за најубавата целина по избор на ученикот	f	0,0	1,0	0,0	11,0	56,0
	%	0,0	1,5	0,0	16,2	82,4
г) Обработка на бајка, драмски текст со следниве чекори: објаснување нови зборови; одредување редослед на настани и главни и споредни ликови; создавање на некои особини на ликовите и нивен надворешен опис	f	0,0	0,0	0,0	12,0	56,0
	%	0,0	0,0	0,0	17,6	82,4
д) Вежби: препишување песна од читанката (разбирливо или не?; брзо или бавно?)	f	0,0	0,0	1,0	21,0	46,0
	%	0,0	0,0	1,5	30,9	67,6
ѓ) Обработка на поговорки или гатанки со следниве чекори: читање со разбирање на содржината, објаснување нови зборови, изготвување цртеж во врска со содржината	f	0,0	0,0	1,0	18,0	49,0
	%	0,0	0,0	1,5	26,5	72,1
е) Вежби за создавање на поука, основна мисла или идеја во прозно дело	f	0,0	0,0	0,0	13,0	55,0
	%	0,0	0,0	0,0	19,1	80,9
ж) Говорни и писмени вежби за поставување прашања, усни и писмени одговори на прашања	f	0,0	0,0	0,0	15,0	53,0
	%	0,0	0,0	0,0	22,1	77,9
з) Составување реченици усно и писмено според дадени слики за приказна, расказ, песна	f	0,0	0,0	0,0	14,0	54,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,6	79,4
с) Вежби за пишување реченици за приказна во слики со цел да се добие целината на приказната	f	0,0	0,0	0,0	14,0	54,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,6	79,4
и) Вежби: раскажување од набљудување на природата или за излет со другарите	f	0,0	0,0	1,0	14,0	53,0
	%	0,0	0,0	1,5	20,6	77,9
ј) Вежби за обработка на песна во следниве чекори: читање со разбирање, разговор за поетот, мотив/главна порака во песната	f	0,0	0,0	0,0	11,0	57,0
	%	0,0	0,0	0,0	16,2	83,8
к) Говорни и писмени вежби: составување расказ според дадена песна со следните чекори: читање со разбирање, разговор за сликите што се опеани, составување план за главните мисли и идеи во секоја строфа со пишување по една реченица; составување на расказот (со применети правописни правила)	f	0,0	0,0	1,0	16,0	51,0
	%	0,0	0,0	1,5	23,5	75,0

л) Вежба: учениците вршат правописна корекција во напишан текст во кој не се применети правописните правила	f	0,0	0,0	0,0	17,0	51,0
	%	0,0	0,0	0,0	25,0	75,0
љ) Вежба: обработка на песна од читанка	f	0,0	1,0	0,0	15,0	52,0
	%	0,0	1,5	0,0	22,1	76,5
м) Вежба: обработка на прозен текст по слушање од носач на аудиозапис	f	0,0	1,0	3,0	11,0	53,0
	%	0,0	1,5	4,4	16,2	77,9

	V_17_a	V_17_б	V_17_в	V_17_г	V_17_д	V_17_ѓ	V_17_е	V_17_ж
Хи-квадрат (Chi-Square)	19,059 ^a	15,059 ^a	75,735 ^b	28,471 ^a	44,853 ^b	52,265 ^b	25,941 ^a	21,235 ^a
Степени на слобода (df)	1	1	2	1	2	2	1	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

(продолжува)

	V_17_з	V_17_с	V_17_и	V_17_ј	V_17_к	V_17_л	V_17_љ	V_17_м
Хи-квадрат (Chi-Square)	23,529 ^a	23,529 ^a	64,618 ^b	31,118 ^a	58,088 ^b	17,000 ^a	61,265 ^b	104,941 ^c
Степени на слобода (df)	1	1	2	1	2	1	2	3
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Десеттата скала се однесуваше на активности и содржини во подрачјето *Читање, пишување граматика*. Истата беше петостепена и се состоеше од шеснаесет (16) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Вежби за изразно читање приказна, расказ, песна, стихотворба“, 76,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење: „Вежби за читање во себе, со разбирање (расказ, приказна, драмски текст)“, 73,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 26,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Обработка на расказ, приказна или друга содржина со следниве чекори: одредување редослед на настани и целини (запишување една реченица за секоја целина), изработка цртеж за најубавата целина по избор на ученикот“, 82,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 16,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Обработка на бајка, драмски текст со следниве чекори: објаснување нови зборови; одредување редослед на настани и главни и споредни ликови; признавање на некои особини на ликовите и нивен надворешен опис“, 82,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 17,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Вежби: препишување песна од читанката (разбирливо или не?; брзо или бавно?)“, 67,6% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 30,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Обработка на поговорки или гатанки со следниве чекори: читање со разбирање на содржината, објаснување нови зборови, изготвување цртеж во врска со содржината“, 72,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со

ова тврдење, 26,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Вежби за создавање на поука, основна мисла или идеја во прозно дело“, 80,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 15,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На осмото тврдење: „Говорни и писмени вежби за поставување прашања, усни и писмени одговори на прашања“, 77,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 22,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На деветтото тврдење: „Составување реченици усно и писмено според дадени слики за приказна, расказ, песна“, 79,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На десеттото тврдење: „Вежби за пишување реченици за приказна во слики со цел да се добие целината на приказната“, 79,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На единаесеттото тврдење: „Вежби: раскажување од набљудување на природата или за излет со другарите“, 77,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На дванаесеттото тврдење: „Вежби за обработка на песна во следниве чекори: читање со разбирање, разговор за поетот, мотив/главна порака во песната“, 83,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 16,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се

согласуваат со ова тврдење. На тринаесеттото тврдење: „Говорни и писмени вежби: составување расказ според дадена песна со следните чекори: читање со разбирање, разговор за сликите што се опеани, составување план за главните мисли и идеи во секоја строфа со пишување по една реченица; составување на расказот (со применети правописни правила)“, 75,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четринаесеттото тврдење: „Вежба: учениците вршат правописна корекција во напишан текст во кој не се применети правописните правила“, 75,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 25,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петнаесеттото тврдење: „Вежба: обработка на песна од читанка“ 76,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 22,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шеснаесеттото тврдење: „Вежба: обработка на прозен текст по слушање од носач на аудиозапис“, 77,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 16,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 4,4% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења.

Табела 20. Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_17_a	,86	,74
V_17_б	,80	,64
V_17_в	,72	,52
V_17_г	,77	,59
V_17_д	,73	,53
V_17_ѓ	,85	,72
V_17_е	,87	,75
V_17_ж	,87	,75
V_17_з	,90	,80
V_17_с	,90	,80
V_17_и	,86	,74
V_17_ј	,83	,69
V_17_к	,84	,70
V_17_л	,76	,58
V_17_љ	,71	,50
V_17_м	,77	,59
λ (карактеристични корени)	10,65	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>66,54</u>	

Сите тврдења од десеттата скала кои се однесуваат на активности и содржини во подрачјето *Читање, пишување граматика* имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 66,54% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи (.50 до .80). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност имаат тврдењата: „Составување на реченици усно и писмено според дадени слики за приказна расказ, песна ...“ и „Вежби за пишување реченици, за приказни во слики за да се добие целината на приказната“.

Табела 21: Резултати од Хи-квадрат тестот: Процени на наставникот за значењето на лектирните содржини за развојот на сознанијните процеси, говорот и комуникациските вештини кај учениците

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Кај учениците со читање на лектирите се побудува љубопитност, емоционално доживување и размислување	f	0,0	0,0	0,0	31,0	36,0
	%	0,0	0,0	0,0	46,3	53,7
б) Учениците се запознаваат со разновидноста во книжевното творештво	f	0,0	0,0	0,0	30,0	36,0
	%	0,0	0,0	0,0	45,5	54,5
в) Кај учениците се побудува вниманието и интересот за естетските функции на лектирите	f	0,0	0,0	5,0	27,0	34,0
	%	0,0	0,0	7,6	40,9	51,5
г) Се развива интерес за уметничко изразување и творење	f	0,0	0,0	2,0	35,0	29,0
	%	0,0	0,0	3,0	53,0	43,9
д) Се развиваат навики за читање и читателска култура	f	0,0	0,0	0,0	30,0	36,0
	%	0,0	0,0	0,0	45,5	54,5
ѓ) Се збогатува зборовниот фонд кај учениците	f	0,0	0,0	0,0	19,0	47,0
	%	0,0	0,0	0,0	28,8	71,2
е) Учениците усвојуваат правила за усно и писмено изразување и комуницирање	f	0,0	0,0	1,0	22,0	44,0
	%	0,0	0,0	1,5	32,8	65,7

	V_18_a	V_18_б	V_18_в	V_18_г	V_18_д	V_18_ѓ	V_18_е
Хи-квадрат (Chi-Square)	,373 ^a	,545 ^b	20,818 ^c	28,091 ^c	,545 ^b	11,879 ^b	41,403 ^d
Степени на слобода (df)	1	1	2	2	1	1	2
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,541	,460	,000	,000	,460	,001	,000

Единаесеттата скала се однесуваше на сознанија за значењето на лектирните содржини за развојот на сознанијните процеси, говорот и говорните вештини кај ученикот. Истата беше петостепена и се состоеше од седум (7) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Кај учениците со читање на лектирите се побудува љубопитност, емоционално доживување и размислување“, 53,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 46,3% од испитаниците

одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење: „Учениците се запознаваат со разновидноста во книжевното творештво“, 54,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 45,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Кај учениците се побудува вниманието и интересот за естетските функции на лектирите“, 51,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 40,9% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 7,6% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Се развива интерес за уметничко изразување и творење“, 43,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 53,00% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 3,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Се развиваат навики за читање и читателска култура“, 54,5% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 45,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Се збогатува зборовниот фонд кај учениците“, 71,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 28,8% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Учениците усвојуваат правила за усно и писмено изразување и комуницирање“, 65,7% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 32,8% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења.

Табела 22: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_18_a	,82	,67
V_18_b	,84	,71
V_18_v	,73	,53
V_18_r	,66	,44
V_18_d	,84	,70
V_18_f	,79	,62
V_18_e	,83	,68
λ (карактеристични корени)	4,35	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>62,21</u>	

Сите тврдења од десеттата скала која се однесуваше на сознанија за значењето на лектирните содржини за развојот на сознајните процеси, говорот и говорните вештини кај ученикот имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 62,35% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи (.44 до .84). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Се развиваат навики за читање и читателска култура“.

Табела 23: Резултати од Хи-квадрат тестот: Прочени на наставниците за придонесот на лектирите во второ и трето одделение за стимулирање на говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Во лектирите има неразбирливи зборови за учениците	f	0,0	6,0	4,0	40,0	17,0
	%	0,0	9,0	6,0	59,7	25,4
б) Се избегнуваат непотребни дигреси во пренесувањето на настаните со кои се одвлекува вниманието на ученикот	f	0,0	10,0	10,0	40,0	6,0
	%	0,0	15,2	15,2	60,6	9,1
в) Има завршеток што се совпаѓа со детските желби и интереси и што ја поттикнува нивната имагинација	f	0,0	7,0	2,0	41,0	15,0
	%	0,0	10,8	3,1	63,1	23,1
г) Лектирите имаат едноставна структура која овозможува различни активности со учениците: играње улоги, драматизација	f	0,0	0,0	2,0	54,0	10,0
	%	0,0	0,0	3,0	81,8	15,2
д) Учениците од лектирите можат да откриваат самостојно или со поддршка основна идеја, тема, главни ликови	f	0,0	1,0	0,0	48,0	17,0
	%	0,0	1,5	0,0	72,7	25,8
ѓ) Лектирите се соодветни за возраста на учениците и графички и ликовно обликувани	f	0,0	8,0	5,0	43,0	10,0
	%	0,0	12,1	7,6	65,2	15,2
е) Запазен е квалитетот на преводите/препевите на лектирите	f	0,0	9,0	10,0	36,0	10,0
	%	0,0	13,8	15,4	55,4	15,4

	V_20_a	V_20_б	V_20_в	V_20_г	V_20_д	V_20_ѓ	V_20_е
Хи-квадрат (Chi-Square)	48,881 ^a	45,273 ^b	55,554 ^c	71,273 ^d	51,909 ^d	57,515 ^b	32,046 ^c
Степени на слобода (df)	3	3	3	2	2	3	3
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Дванаесеттата скала се однесуваше на сознанија за обработени лектирни содржини во II и III одделение. Истата беше петостепена и се состоеше од седум (7) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Во лектирите има неразбирливи зборови за учениците“, 25,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со

ова тврдење, 59,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 6,0% одговориле дека немаат мислење, 9,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење: „Се избегнуваат непотребни дигресији во пренесувањето на настаните со кои се одвлекува вниманието на ученикот“, 9,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 60,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 15,2% одговориле дека немаат мислење, 15,2% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Има завршеток што се совпаѓа со детските желби и интереси и што ја поттикнува нивната имагинација“, 23,1% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 63,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 3,1% одговориле дека немаат мислење, 10,8% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Лектирите имаат едноставна структура која овозможува различни активности со учениците: играње улоги, драматизација“, 17,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 48,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Учениците од лектирите можат да откриваат самостојно или со поддршка основна идеја, тема, главни ликови“, 25,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 72,7% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Лектирите се соодветни за возраста на учениците и графички и ликовно обликувани“, 15,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 65,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 7,6% одговориле дека немаат мислење, 12,1% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Запазен е квалитетот на преводите/препевите на лектирите“, 15,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 55,4% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 15,4% одговориле дека немаат мислење,

13,8% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења.

Табела 24: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_20_a	,16	,03
V_20_b	,61	,37
V_20_v	,77	,60
V_20_r	,68	,46
V_20_d	,74	,55
V_20_f	,76	,57
V_20_e	,72	,51
λ (карактеристични корени)	3,08	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>43,94</u>	

Повеќето тврдења (освен првото) од дванаесеттата скала која се однесуваше на сознанија за обработени лектирни содржини во II и III одделение имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 43,94% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се движат од ниски до релативно високо (.16 до .84). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Има завршеток што се совпаѓа со детските желби и интереси и што ја поттикнува нивната имагинација за творење“.

Табела 25: Резултати од Хи-квадрат тестот: Прогнози на наставниците на важноста од конкретизирање на развојните цели за подрачјето *Изразување и творење*

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	исмам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Да учествуваат во разговор и самостојно да ги искажуваат своите доживувања, чувства, факти	f	0,0	0,0	0,0	22,0	43,0
	%	0,0	0,0	0,0	33,8	66,2
б) Да следат содржини од различни медиуми (ТВ, радио, детско списание, сликовници, енциклопедии и сл.)	f	0,0	1,0	1,0	20,0	43,0
	%	0,0	1,5	1,5	30,8	66,2
в) Да прераскажуваат куси содржини	f	0,0	1,0	0,0	15,0	48,0
	%	0,0	1,6	0,0	23,4	75,0
г) Да раскажуваат за видени, доживевани настани според слики и според дадени зборови	f	0,0	0,0	0,0	16,0	49,0
	%	0,0	0,0	0,0	24,6	75,4
д) Да известуваат за слушнат или доживеван настан	f	0,0	0,0	1,0	12,0	52,0
	%	0,0	0,0	1,5	18,5	80,0
ѓ) Да осмислуваат крај на расказ од даден почеток	f	1,0	0,0	0,0	17,0	47,0
	%	1,5	0,0	0,0	26,2	72,3
е) Усно да раскажуваат приказна, расказ по сопствен избор	f	0,0	0,0	0,0	13,0	52,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,0	80,0
ж) писмено да прераскажуваат содржини од обработен текст	f	0,0	0,0	0,0	13,0	52,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,0	80,0
з) Писмено да раскажуваат свое лично доживување со правилни, јасни и логично поврзани реченици	f	0,0	0,0	0,0	20,0	45,0
	%	0,0	0,0	0,0	30,8	69,2
с) Писмено да опишуваат по даден план	f	0,0	0,0	1,0	15,0	49,0
	%	0,0	0,0	1,5	23,1	75,4
и) Да пишуваат состав, честитка, разгледница	f	0,0	0,0	0,0	17,0	48,0
	%	0,0	0,0	0,0	26,2	73,8
ј) Да учествуваат во изведување на драмски текст со избор на улоги	f	0,0	0,0	0,0	15,0	50,0
	%	0,0	0,0	0,0	23,1	76,9

	V_21_A_a	V_21_A_б	V_21_A_в	V_21_A_г	V_21_A_д	V_21_A_ѓ
Хи-квадрат (Chi-Square)	6,785 ^a	73,523 ^b	54,594 ^c	16,754 ^a	66,492 ^d	50,338 ^d
Степени на слобода (df)	1	3	2	1	2	2
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,009	,000	,000	,000	,000	,000

(продолжува)

	V_21_A_e	V_21_A_ж	V_21_A_з	V_21_A_s	V_21_A_и	V_21_A_ј
Хи-квадрат (Chi-Square)	23,400 ^a	23,400 ^a	9,615 ^a	56,246 ^d	14,785 ^a	18,846 ^a
Степени на слобода (df)	1	1	1	2	1	1
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,002	,000	,000	,000

Тринаесеттата скала се однесуваше на поддржување на потребите и желбите на учениците за изразување и творење. Истата беше петостепена и се состоеше од дванаесет (12) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Да учествуваат во разговор и самостојно да ги искажуваат своите доживувања, чувства, факти“, 66,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 33,8% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење: „Да следат содржини од различни медиуми (ТВ, радио, детско списание, сликовници, енциклопедии и сл.)“, 66,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 30,8% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Да прераскажуваат куси содржини“, 75,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,4% од

испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,6% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Да раскажуваат за видени, доживевани настани според слики и според дадени зборови“, 75,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 24,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Да известуваат за слушнат или доживеван настан“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 18,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Да осмислуваат крај на расказ од даден почеток“, 72,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 26,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 1,5% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Усно да раскажуваат приказна, расказ по сопствен избор“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На осмото тврдење: „Писмено да прераскажуваат содржини од обработен текст“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На деветтото тврдење: „Писмено да раскажуваат свое лично доживување со правилни, јасни и логично поврзани реченици“, 69,2% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 30,8% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На десеттото тврдење: „Писмено да опишуваат по даден план“, 75,4% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,1% од

испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На единаесеттото тврдење: „Да пишуваат состав, честитка, разгледница“, 73,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 26,2% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На дванаесеттото тврдење: „Да учествуваат во изведување на драмски текст со избор на улоги“, 76,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење.

Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења.

Табела 26: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_21_A_a	,76	,58
V_21_A_б	,71	,50
V_21_A_в	,69	,47
V_21_A_г	,91	,83
V_21_A_д	,88	,78
V_21_A_ѓ	,63	,39
V_21_A_e	,83	,69
V_21_A_ж	,88	,77
V_21_A_з	,87	,75
V_21_A_s	,91	,82
V_21_A_и	,92	,85
λ (карактеристични корени)	8,12	
РСТ % (валидна варијанса)	<u>67,66</u>	

Сите тврдења од тринаесеттата скала која се однесуваше на поддржување на потребите и желбите на учениците за изразување и творење имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 67,66% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи (.47 до .85). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Да пишува состави, честитки, разгледници“.

Табела 27: Резултати од Хи-квадрат тестот: Примена на различни видови стимулативни активности и содржини за подрачјето *Изразување и творење*

Ајтеми	фреквенции/ проценти	воопшто не се согласувам	не се согласувам	немам мислење	се согласувам	во потполност се согласувам
а) Составување расказ според даден план	f	0,0	0,0	0,0	15,0	50,0
	%	0,0	0,0	0,0	23,1	76,9
б) Прераскажување приказна	f	0,0	0,0	0,0	13,0	52,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,0	80,0
в) Раскажување за лично доживување	f	0,0	0,0	0,0	13,0	52,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,0	80,0
г) Раскажување за измислен настан	f	0,0	0,0	1,0	14,0	50,0
	%	0,0	0,0	1,5	21,5	76,9
д) Измислување на завршеток на прозен текст	f	0,0	0,0	1,0	16,0	48,0
	%	0,0	0,0	1,5	24,6	73,8
ѓ) Прераскажување според серија слики, расказ, приказна и сл.	f	0,0	1,0	0,0	12,0	52,0
	%	0,0	1,5	0,0	18,5	80,0
е) Составување приказна врз серија слики	f	0,0	0,0	0,0	13,0	52,0
	%	0,0	0,0	0,0	20,0	80,0
ж) Ликовно претставување на содржини поврзани со говорниот развој и комуникациските вештини (слика на строфа, песна, ликови од сказна и сл.)	f	0,0	0,0	1,0	14,0	50,0
	%	0,0	0,0	1,5	21,5	76,9

	V_21_Б_а	V_21_Б_б	V_21_Б_в	V_21_Б_г	V_21_Б_д	V_21_Б_ѐ	V_21_Б_е	V_21_Б_ж
Хи-квадрат (Chi-Square)	18,846 ^a	23,400 ^a	23,400 ^a	59,477 ^b	53,200 ^b	66,492 ^b	23,400 ^a	59,477 ^b
Степени на слобода (df)	1	1	1	2	2	2	1	2
Значајност на разликата (Asymp. Sig.)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000

Четиринаесеттата скала се однесуваше на активности и содржини за подрачјето *Изразување и творење*. Истата беше петостепена и се состоеше од осум (8) тврдења (ајтеми). На првото тврдење: „Составување расказ според даден план“, 76,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 23,1% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На второто тврдење: „Прераскажување приказна“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На третото тврдење: „Раскажување за лично доживување“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На четвртото тврдење: „Раскажување за измислен настан“, 76,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 21,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле

дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На петтото тврдење: „Измислување на завршеток на прозен текст“, 73,8% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 24,6% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На шестото тврдење: „Прераскажување според серија слики, расказ, приказна и сл.“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 18,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 1,5% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На седмото тврдење: „Составување приказна врз серија слики“, 80,0% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 20,0% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 0,0% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. На осмото тврдење: „Ликовно претставување на содржини поврзани со говорниот развој и комуникациските вештини (слика на строфа, песна, ликови од сказна и сл.)“, 76,9% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова тврдење, 21,5% од испитаниците одговориле дека се согласуваат, 1,5% одговориле дека немаат мислење, 0,0% од испитаниците одговориле дека не се согласуваат и 0,0% од испитаниците одговориле дека воопшто не се согласуваат со ова тврдење. Вредностите на χ^2 тестовите укажуваат дека во сите тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Вредностите на резидуалот укажуваат дека голем процент од испитаниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења.

Табела 28: Резултати од факторската анализа – Хоталингова метода

Ајтеми	Н1 (проекција на главната компонента)	h ² (комуналитет)
V_21_Б_а	,95	,90
V_21_Б_б	,92	,85
V_21_Б_в	,94	,89

V_21_Б_г	,90	,81
V_21_Б_д	,89	,80
V_21_Б_ѓ	,84	,70
V_21_Б_е	,92	,85
V_21_Б_ж	,90	,82
λ (карактеристични корени)	6,61	
РСТ % (валидна варијанса)	82,62	

Сите тврдења од четиринаесеттата скала која се однесуваше на активности и содржини за подрачјето *Изразување и творење* имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 82,62% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи (.70 до .90). Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Составување на расказ според даден план“.

Анализа и интерпретација на прашања на кои испитаниците одговараат со дескриптивни искази

г) Вреднување на воспитно-образовниот процес
(паралелки од 3-то одделение)

- Влијание на стимулативната средина за изведување на активностите на учениците за говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците

На овој индикатор 29% од испитаниците (одделенските наставници) одговориле дека влијанието на стимулативната средина за изведување на активностите на учениците се однесува на активностите кои ги презема училиштето и наставникот во вид на создавање пријатна атмосфера за учење (6 одговори; 4%); обезбедување нагледни и манипулативни средства и примена на ИКТ (7 одговори; 5%); давање вербална и невербална поддршка, позитивни насоки и мотивација на учениците. (9 одговори; 7%); активно слушање и следење на учениците, соработка, почитување на идеите и чувствата на учениците и поттикнување на слободно изразување (14 одговори; 10 %); активности во групи или парови (4 одговори; 3%).

Значајно е да забележиме дека процените на вклучените испитаници за стимулативната средина за изведување на активностите на учениците се фокусираат на самите ученици.

Имено, 71% од одделенските наставници опфатени со прашалникот сметаат дека во голема мера на стимулативната средина влијае и самата активност на ученикот: ученикот умеа да слуша и да следи информации (12 одговори; 9%); вербално комуницира, води дијалози, разговара во парови (26 одговори; 19%); раскажува, прераскажува и рецитира (8 одговори; 6%); користи литературен јазик и правилен изговор при вербалната комуникација (10 одговори; 7%); учествува во говорни игри (13 одговори; 10%); учествува во драматизација (13 одговори; 10%); покажува интерес за читање и пишување и чита текстови и друга литература (13 одговори; 10%).

Добиените показатели упатуваат на тоа дека поголем процент одделенски наставници не го разбрале доволно прашањето или имаат очекувања за поактивно вклучување на учениците за создавање на стимулативна средина, од својот сопствен удел што, пак, од друга страна, отвора простор за поактивна стручна поддршка на наставниците во насока на нивна поголема мотивација за создавање стимулативна средина за спроведување на активностите на учениците.

- Разновидност на содржините и активностите на учениците за говорниот развој и комуникациските вештини

На ова прашање одделенските наставници опфатени со истражувањето даваат широк спектар активности на учениците, а се запоставени содржините.

Во продолжение се наведени активностите градирано согласно процентот (фреквенцијата) на застапеност: чита различна литература (28 одговори; 26%); учествува во игри, квизови (22 одговори; 20%); умеа да води вербална комуникација преку дијалози и вклучување во дискусии при што слободно се изразува (18 одговори; 17%); се изразува писмено и притоа користи правописни правила (13 одговори; 12%); раскажува за некој настан или доживување, како и според серија зададени слики (12 одговори; 11%); учествува во драматизација (10 одговори; 9%); применува ИКТ (6 одговори; 5%).

в) Влијанието на соработката со родителите за говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците

На ова прашање 81,0% од одговорите на наставниците ја дефинираат соработката преку активното учество на родителите во целокупниот воспитно-образовен процес. Имено, 32,5% (39 одговори) се однесуваат на учеството на родителите во училишните активности, нивно вклучување во наставните и воннаставните активности, како и учество во работилници; 36,5% (44 одговори) се однесуваат на средби со родителите, разговори, давање повратни информации; 12% (14 одговори) се однесуваат на соработката и активноста на родителите во решавање на проблеми.

Дел од одговорите (10%) се однесуваат на активноста на родителите изразена преку поддршка на своите деца во пишување домашни задачи и задолженија (8 одговори, 7%), како и на давање предлози преку анкети и пополнување на чек-листи дадени од училиштето (4 одговори, 3%).

Само 9% (10 одговори) од наставниците упатуваат на констатација дека соработката со родителите се сведува на увид во успехот на ученикот.

- Поврзаноста на говорот и цртањето низ активностите на учениците во функција на говорниот развој и комуникациските вештини.

Преку систематизирањето на добиените квалитативни искази од одделенските наставници можеме да констатираме дека во активностите на учениците на наставните часови по македонски јазик е застапено и ликовното изразување преку изработување на слики, цртежи, стрипови кои се однесуваат на содржини (прозни и поетски текстови), како и за лични доживувања, а тоа се 45 % од одговорите.

51% од одговорите се однесуваат на активности на учениците во кои доаѓа до поврзување на литературно и ликовно творештво за време на воннаставните активности (паноа, плакат, сиден весник, албум и сл.).

4% од одделенските наставници дале одговори дека активностите на учениците во реализацијата на содржините од Наставната програма по македонски јазик ги поврзуваат со други медиуми: видеоснимки, фотографии, филмови и сл.

- Информирање на родителите за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата

72% од одговорите на испитаниците можеме да ги сведеме под констатацијата дека информирањето на родителите за говорниот развој и за комуникациските вештини на учениците се реализира преку редовни средби со родителите, соработка, разговор, дискутирање и давање повратни информации. 28% од одговорите уште попрецизно дефинираат како се одвива информирањето (водење на чек-листи, анегдотски белешки, описно оценување, водење ученичко портфолио).

8. Резултати од следењето на воспитно-образовниот процес со децата во голема група во градинките и во наставата по македонски јазик во трето одделение

Во периодот од октомври до декември 2015 година и април, мај 2016 година се реализираше активноста – следење на воспитно-образовниот процес со децата во голема група во градинките и во наставата по македонски јазик во трето одделение.

Следењето се реализираше во вкупно 10 избрани градинки во примерокот, односно во 15 основни училишта. Во секоја од градинките беа следени вкупно две активности, по една во две големи групи, а во училиштата беа следени вкупно 30 часови, односно по два часа во секое училиште во различни трети одделенија.

Во четири градинки се следеше по една активност на децата од големите групи со чек-листа, а во четири училишта беа реализирани по една фокус-група со учениците од трето одделение.

За потребите на следењето беа изготвени протоколи, чек-листи и прашања за фокус-групите со учениците.

При следењето е направен увид во планирањата и подготовките на воспитувачите и одделенските наставници, следен е текот на активностите, односно артикулацијата на часот и е направен увид во тоа дали има комплементарност меѓу очекуваните резултати и индикаторите на воспитувачите и наставниците за постигањата на децата. Приказ на користените инструменти и начинот на бележење на податоците е даден во делот – Опис на инструментите.

Подолу следува детален приказ на добиените резултати.

8.1. Резултати од следењето на воспитно-образовниот процес со децата од голема група (од 5 до 6 години) од градинките

Со Програмата за рано учење и развој за аспектот јазик, комуникација и развој на писменост кај децата има поставено општи цели за развојниот период до 6 години. Општите цели се имплементирани во четири подрачја со конкретни цели, примери на активности и очекувани резултати. Во нашето истражување се определивме постапно да направиме анализа за прифаќањето на стандардите за рано учење и развој и општите

цели од Програмата за рано учење и развој во воспитно-образовниот процес во градинките со децата од 5 до 6 години.

Општи цели за развојниот период до 6 години:

- развивање способност за слушање и разбирање на говорниот јазик;
- развивање способност за правилно зборување и елоквенција;
- развивање јазични способности како основа за развој на сопствениот, националниот и културниот идентитет;
- развивање способност за слушање, разбирање и доживување на јазикот;
- развивање на способноста комуникациски вештини;
- развивање способност за смислено и граматички правилно изразување на своите мисли;
- негување љубов и позитивен однос кон книгите;
- поттикнување и развивање интерес кон читање на книги;
- поттикнување и развивање интерес за писмено изразување;
- воведување и запознавање со основите на пишаниот јазик;
- да се поттикнува творештво;
- развивање чувство за постоење на културна и јазична различност.

1. Прцени за прифаќање на општите цели

Со анализата на општите цели од Програмата за рано учење и развој и анализата на целите од подготовките на воспитувачите за воспитно-образовната работа за аспектот јазик, комуникација и развој на писменост кај децата од 5 до 6 години во градинките се потврдува дека кај воспитувачите постои високо прифаќање на општите цели. Од вкупно дванаесет цели, десет цели се прифатени во воспитно-образовниот процес (83,33%) со понудените или во други слични форми на јазично изразување во подготовките на воспитувачите за работата во групата (што се опфатени во нашиот примерок). Не се прифатени само две цели што е незначително во однос на вкупните цели за овој аспект од програмата.

За аспектот јазик, комуникација и развој на писменост за развојниот период кај децата од 5 до 6 години во Програмата за рано учење и развој има планирано конкретни цели, активности и очекувани резултати во четири домени: комуникација и медиумска култура; читање и збогатување на речникот; пишување и говорно творештво.

Од сознанијата во истражувањето за конкретизирањето на конкретните цели во воспитно-образовната работа во градинките се најавува заснованоста на помошните хипотези во група А дека „постои соодветна стимулација на говорниот развој кај децата од предучилишна возраст“ и „стимулацијата на говорниот развој и комуникациските вештини ги следи (е соодветна на) развојните карактеристики на децата од предучилишна возраст“.

Домен – Комуникација и медиумска култура

Цели за развојниот период од 5 до 6 години:

- детето да се поттикнува на користење на говорот како средство за меѓусебно запознавање и разбирање;
- да се поттикнува да дава објаснување за сопствените постапки во одредени ситуации;
- да се поттикнува на правилна артикулација и дискриминација на гласовите;
- да се воведува во користење на говорот како средство за изразување на своите мисли, чувства, доживувања;
- да се воведува во активно слушање со разбирање на говорот на другите;
- да се воведува во правилно и разбирливо говорење со умерена јачина и темпо на гласот;
- да се воведува во традиционални говорни игри (бројалки, загатки, игри со зборови);
- да ги развива континуирано говорните органи во функција на правилно дискриминирање и артикулирање на говорот;
- да развива способност за меѓусебна комуникација и поттикнување на детето за разговор со своите врстници;
- да се поддржува за јасно, течно и акцентирано изразување при јавни настапи пред врстниците и возрасните;
- да се поттикнува кон развивање способност за невербално комуницирање со помош на гестови, мимики и пантомима;
- да се запознае со различни видови телевизиски и радиоemisии;
- да стекне елементарни знаења за театарот, драмската и музичката уметност;
- да се запознава со детски списанија;

- да се оспособува да ги усогласува глаголите по време, да се изразува јасно и со правилно составени реченици;
- да се поттикнува кон воочување на разликата помеѓу нелитературен и литературен говор;
- да се оспособува за препознавање на зборови кои се различни од мајчиниот јазик;
- да усвојува и применува културно однесување во комуникацијата со возрасните и врсниците (Виe, Ви благодарам, молам, се извинувам);
- да умее да ги почитува потребите и желбите на другите, да прави компромиси, да се договара;
- да се поттикнува за учество во драматизација и поттикнување на желбата за прифаќање на игра на улоги;
- да се ослободи од чувство на страв, напнатост и несигурност во разговорот.

2. Прoцени за прифаќање на целите

Според прегледот на целите за доменот *Комуникација и медиумска култура* во програма има систематизирано дваесет и една (21) цел за воспитно-образовната работа со децата од 5 до 6 години. Нашата анализа покажа дека воспитувачите во градинките посветуваат големо внимание за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата. Според показателите од подготовките на воспитувачите, се потврдува дека многу високо се прифатени целите за воспитно-образовната работа со децата за аспектот комуникација и медиумска култура. Од вкупно 21 цел со понудените или други слични форми на јазично изразување се прифатени 17 цели (или 80,9%).

Високиот процент на прифатеност на целите сметаме дека е релевантен показател за големото значење на Програмата за рано учење и развој за воспитувачите во планирањето и реализацијата на активностите со децата во групите во градинките.

Домен – Читање и збогатување на речникот

Цели за развојниот период од 5 до 6 години:

- кај детето да се развива интерес и потреба за разгледување на сликовници и друг печатен материјал (држејќи ја книгата во правилна положба);
- да слуша различни литературни видови и да ги воочува сличностите и разликите меѓу нив;

- да се поттикнува способноста за елементарно оценување на карактеристиките на јунаците;
- да се мотивира да го вежба помнењето преку изразно рецитирање на стихотворба, гатанка пред публика;
- да се воведува во литературата за деца;
- да развива способност за слушање, разбирање и доживување на содржината на литературните творби;
- да развива спознание за користење книга или сликовница како извор на информација;
- да се запознава со одбрани прозни и поетски дела од уметничката и од народната книжевност;
- да се запознава со некои поети, писатели, артисти и да негува почит кон нив;
- да стекне елементарни знаења за книгата како литературно дело, како и за тоа дека таа има наслов, автор и илустрации;
- да стекне елементарни знаења за разликите меѓу илустрациите и текстот;
- да го збогатува говорот со внесување убави изрази од литературни дела;
- да се оспособува за визуелно препознавање, односно „читање“ цели зборови и симболи што ги гледа најчесто.

3. Ниво на прифаќање на целите

За доменот *Читање и збогатување на речникот* во Програмата за рано учење и развој има предвидено тринаесет (13) цели. Од нив единаесет цели (или 98,2%) се прифатени (со понудените или во други слични форми на јазично изразување) во подготовките на воспитувачите и во воспитно-образовниот процес со децата од 5 до 6 години.

За овие цели во подготовките на воспитувачите има поедноставни јазични форми, како на пример: детето да развива способност за слушање, разбирање и доживување на содржината на литературните творби; да стекнува елементарни знаења за театарот и драмската уметност; да рецитира стихотворби; да се оспособува да црта одредена содржина; да раскажува за карактеристиките на јунаците и да ги вреднува нивните постапки; кај детето да се поттикнува и да се развива интерес за разгледување списанија, книги и други печатени материјали и слично. Овој домен се разгледува и во

следните „чекори“ во истражувањето што се однесуваат на содржините и активностите во воспитно-образовниот процес со децата на оваа возраст.

* * *

Од наведените показатели се потврдува втората помошна хипотеза во група В во истражувањето дека „воспитувачите и одделенските наставници се значаен фактор за соодветна стимулација на говорниот развој и комуникациските вештини кај децата“.

Домен – Пишување

Цели за развојниот период од 5 до 6 години:

- детето да се поттикнува да воспоставува координација око – рака;
- да се запознае со различни материјали и средства за пишување;
- да се оспособува за правилно држење на моливот;
- да развива способност за пишување или цртање на разни форми со повеќе потези;
- да се поттикнува да развива интерес за пишување;
- да се поттикнува со користење на шари, цртање и чкртаници да напише некоја порака.

4. Процени за прифаќање на целите

Во прегледот на целите за доменот *Пишување* во Програмата за рано учење и развој има планирано шест цели за развојниот период кај децата од 5 до 6 години. Со оглед на природата на активностите со децата што произлегува од овие цели, тие во подготовките на воспитувачите и во воспитно-образовниот процес со децата од 5 до 6 години целосно се прифатени. Исто така, целите што се однесуваат за воспоставување координација око – рака; запознавање материјали и средства за пишување; правилно држење на моливот, цртање на разни форми во повеќе потези, развивање интерес за пишување, користење шари, чкртаници, детето да „напише“ неколку пораки и сл., успешно се конкретизираат и со содржините и активностите во понудените или во други слични јазични форми.

Домен – Говорно творештво

Цели за развојниот период од 5 до 6 години:

- детето да се поттикнува на творештво;

- да ја развива фантазијата преку создавање на нови идеи и оригинални решенија;
- да се воведува во опишување, раскажување, прераскажување;
- да се поттикнува и да се оспособува за раскажување настан по сеќавање со употреба на соодветни зборови;
- да стекне елементарна способност за опишување на предметите и појавите во моментот кога тие не се присутни;
- да се поттикнува за мисловна класификација и мисловна серијација преку говорно творештво;
- да се охрабрува и да се поттикнува за учество во говорни игри (дополни ја реченицата, продолжи ја приказната);
- да се оспособува за раскажување настани по слики кои имаат одреден редослед.

5. Прoцени за прифаќање на целите

Како што се гледа од прегледот на целите за подрачјето *Говорно творештво* во Програмата за рано учење и развој за децата од 5 до 6 години се систематизирани цели што се однесуваат за развивање фантазија кај детето преку создавање нови оригинални решенија и идеи; опишување, раскажување, прераскажување (настан или нешто друго) со употреба на соодветни зборови, поттикнување на детето за мисловна класификација и мисловна серијација преку говорно творештво, детето да се поттикнува за учество во говорни игри (дополни ја реченицата, продолжи ја приказната или за раскажување настан по слики, како и некои други). Наведените цели успешно се имплементирани во подготовките на воспитувачите и во воспитно-образовниот процес со децата на возраст од 5 до 6 години. Ова тврдење се темели и врз сознанијата од следните „чекори“ во нашето истражување. Всушност, поради тоа што во воспитно-образовниот процес со децата од оваа возраст се застапени многу говорни игри, говорни вежби, вклучувајќи дидактички игри, драмски игри, куклени претстави, драмски текстови и слично.

Домен – Комуникација и медиумска култура

6. Примери на активности

Активностите за доменот *Комуникација и медиумска култура* во Програмата за рано учење и развој за децата од 5 до 6 години се однесуваат на меѓусебно запознавање (меѓу воспитувачот и децата), разговори за тоа што ги прави децата среќни, тажни, што ги лути и сл. Препознавање приказна по слушање нејзини делови, обработка на текст или приказна што содржи глас што треба правилно да се изговара¹²⁴.

Има вежби како детето да комуницира со непознати лица, за правилно држење на телото при говорење. Се планирани и говорни игри: „Расипан телефон“; игра ехо „На глас“, дидактичка игра „Лото“ и говорна игра во која детето на даден збор кажува спротивен збор, како и игра пантомима¹²⁵.

Следуваат активности во кои детето на даден одговор осмислува прашање; рецитирање стихотворби со менување на интонацијата на гласот; потенцирање на одредени делови; активности во кои децата ќе имаат различни улоги..., можност да глумат, детето да импровизира со сценска кукла, да говори за маска, да учествува во народни обичаи, да гледа ТВ-емисија за деца, филм за деца, радиоемисија. Планирани се куклени и театарски претстави, разгледување детско списание. Детето „чита“ илустрација, фотографија, измислува своја приказна, разговара за работата на новинар, артист, илустратор и слично.

* * *

Од прегледите на прифатените цели за развојниот период од 5 до 6 години кај децата, за доменот *Читање и збогатување на речникот, Пишување и Говорно творештво*, се потврдуваат помошните хипотези во група А дека „постои соодветна стимулација на говорниот развој кај децата од предучилишна и рана возраст“ и помошната хипотеза „стимулацијата на говорниот развој ги следи (е соодветна на) развојните карактеристики на децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

7. Процени за активностите за аспектот јазик, комуникација и развој на писменост

Од анализата на активностите за аспектот јазик, комуникација и развој на писменост што ги применуваат воспитувачите во воспитно-образовниот процес со

¹²⁴Програма за рано учење и развој, страна 75

¹²⁵Исто

децата на возраст од 5 до 6 години се потврдува дека градинките им нудат повеќе можности на децата за говорниот развој и комуникациските вештини. Ова тврдење се заснова на следните показатели.

Пред сè, во воспитно-образовниот процес доминира методот на игра, а многу ретко се користи фронтална работа со децата, како и активност на децата во парови.

Поконкретно, од примерите на активностите што ги следевме со децата во градинките остава посебен впечаток тоа што се користат различни видови добро осмислени активности, на пример: осум говорни вежби, единаесет говорни игри, вклучувајќи во нив и три дидактички игри, една драмска игра, куклена претстава, театарска претстава, разработка на драмски текст и слично.

Активностите за говорниот развој и комуникациските вештини често се надополнуваат со музички и ликовни активности. Има активности што се одвиваат во музички кабинет, во дворот на градинката и слично. Освен тоа, говорниот развој и комуникациските вештини кај децата се неразделна компонента на целокупниот воспитно-образовен процес со децата што започнува од самиот пристап кон учењето, во аспектот здравје и моторички развој, социоемоционален развој, когнитивниот развој/стекнување општи знаења, вклучувајќи ги активностите за запознавање и разбирање на околината, уметност (ликовно и музичко воспитание). Наведените аспекти се планирани и се остваруваат во активностите со децата по развојни периоди (од 2 до 3; од 4 до 5 и од 5 до 6 години).

* * *

Со наведените процени на воспитувачите се потврдува понагласено втората помошна хипотеза во истражувањето во група В дека „воспитувачите и одделенските наставници се значаен фактор за соодветната стимулација на говорниот развој и комуникациските вештини“.

8. Избор на содржини за аспектот јазик, комуникација и развој на писменост

Во нашето истражување за високата поддршка на говорниот развој и комуникациските вештини во воспитно-образовниот процес со децата од 5 до 6 години во градинките релевантно значење има изборот на содржините/тематиката на говорните вежби, игрите, како и тематиката на драмските игри, куклените претстави, драмските дидактички игри и сл.

Во примерокот (од следењето) може да се види дека говорниот развој и комуникациските вештини кај децата се поддржуваат со содржините и активностите што следуваат.

- Децата поставуваа гатанки и одговараа на истите.
- Во играта „Пајажина“ поставуваа прашања и бараа одговори во врска со патниот сообраќај.
- Во драмската игра „Весел автобус“ секое дете има своја улога (патници, возач, кондуктер, продавач на билети).
- Низ активности во мали групи, во т.н. литературен центар разгледуваа сликовници на тема „Патен сообраќај“, во уметничкиот центар аплицираа автомобили, потоа го цртаа патот по кој се движи автомобилот.
- Заедничка фронтална активност (музика и движење со песна – Патувам... патувам).
- Разговори на тема – Заштита на природата/низ активности со цртање, сечење, лепење и песна „Што ни дава дрвото?“.
- Низ говорна вежба – Составувам стихови за мојата мајка/опишување на ликот на мајката, боја на коса, очи, насмевка.
- Ликовна игра „Јас бев бебе, јас сега“.
- Говорна вежба „Мартовска сказна“ и игра со песна „На зелената ливада“.
- Говорна вежба – стихотворба „Кој на кого што му е?“. На голем постер децата набљудуваа семејства на животни, внимателно слушаа и разговараа со воспитувачката „Кој на кого што му е?“. Децата рецитираа индивидуално и групно стихотворба. Активноста продолжи со разгледување сликовница „На фарма“. Децата разговараа меѓусебно за животните.
- Говорна вежба – „Да ти кажам една тајна“. Воспитувачката ја прочита содржината, а потоа децата и воспитувачката водеа разговор, одговараа што дознаваат од главните ликови. Гледаа видеозапис „Валкано или чисто не е исто“. Според видеозаписот водеа разговор за тоа како можеме да ѝ помогнеме на планетата Земја и да ја зачуваме од загадување.
- Говорна вежба – драмски текст „Штурецот буба мара за невеста бара“. Мал вовед исполнет со разговор за инсектите (изглед, звуци, корист и штета од нив и сл.). Децата внимателно го слушаа драмскиот текст, а потоа даваа одговори на прашања што ги поставуваше воспитувачката.

- Говорна вежба – стихотворба „Семафор“.
- Игра со правила – „Премини ја улицата“.
- Видеозапис за улогата на семафорот. По видеоаписот следуваше разговор и опишување на семафорот и неговите светла. Што им покажува семафорот на пешаците, возачите на автомобили, велосипедистите, моторциклистите и сл.
Децата ја рецитираа стихотворбата за семафорот.
- Во играта „Преминувам улица“ со правила учествуваа наизменично по четири деца кои ги применуваа правилата на импровизирана раскрсница.
- Говорна вежба – сликовница „Оп, оп – стоп“.
Музичка активност, песна „Сообраќаен ребус“. Децата разгледуваа илустрации, ја слушаа содржината од сликовницата што им ја прочита воспитувачката. Запознаваа основни сообраќајни знаци и други правила. Децата играа со сложувалки, работеа во групи, ги редеа и се натпреваруваа.
- Говорна игра – драмски текст „Шумски маскенбал“. Децата слушаа интересна случка во шумата, водеа разговор со воспитувачката. Раскажуваа за свои маски, а потоа цртаа маски на хартија/картон со бојење, сечење и слично. Во занималната децата направија изложба од направените маски.
- Говорна игра, стихотворба „Три лекари“. Разговор со децата за содржината на песната, поединечно рецитирање и групно рецитирање. Изведуваа обид... сознаваа во која тацна ќе изрти пченицата (тацна со пченица, вода и светлина и тацна со пченица, без светлина и вода). Следните денови набљудуваа и раскажуваа што се случува со пченицата во двете тацни.
- Говорна игра „На фарма“. Децата запознаваа домашни животни, нивни живеалишта, ползата што ја имаат луѓето од нив. Разговараа со воспитувачката и дознаваа кој води грижа за животните. Поставуваа прашања за сè што не им беше јасно. Учествуваа во креативна активност (топчиња од памук лепеа на цилиндри од картон и оформуваа тело и глава на јагниња со очи, усни...).
- Куклена претстава „Пролетна принцеза“. По претставата децата со актерите ја пееја песничката „Ветре развигорче“, а по сопствена иницијатива цртаа.
- Драмски текст – „Дружината на мачорот Станко“. Разговор на тема – „Животните од селскиот двор“. Децата го слушаа драмскиот текст – внимателно го читаше воспитувачката. Во следната активност ги опишуваа јунаците од

текстот кој што направил и зошто го сторил тоа. Децата кажуваа кој лик најмногу им се допаѓа.

- Имитациона игра „Далечно патување“.
- Подвижна игра во дворот „Летаме авион“.
- Во занималната има глобус на Земјината топка и слика за воздушен сообраќај. Енциклопедија за деца. Разговорот започна со прашања на воспитувачката за авиони, хеликоптери и за други видови летала. Активноста продолжи со игра – замислуваме дека ќе одиме на далечно патување. Децата на глобусот одбраа каде ќе патуваат. Со редување на столчињата направија внатрешен простор на авионот, со патници, дете пилот, девојчиња стјуардеси. Децата направија и авиони од хартија и ги летаа во дворот.
- Говорна игра – расказ по серија слики „Сонце во обрвачињата на Лиле“. Децата гледаа слики и раскажуваа, поставуваа прашања. Постепено во активноста учествуваа сите деца. Од пластелин моделираа јагоди и цреси, ги боеја и направија изложба.
- Дидактичка игра – „Прашуваме се забавуваме“. Игра со хартија, сечење, превиткување и правење рипчиња со доцртување, лепење хартија и слично. Децата разгледуваа поголема илустрација на тема „Лето“. Едни деца поставуваа прашања, а други одговараа во врска со летото. Кога немаше прашања воспитувачката поставуваше интересни прашања: „Зошто морето се крева и спушта?“, „Зошто школките шумолат?“, „Дали рибите спијат?“ и сл. Воспитувачката ги читаше одговорите од енциклопедија.
- Дидактичка игра „Летни игри“. Децата раскажуваа каде ќе го поминат летниот одмор. Со помош на апликации раскажуваа кои игри се играат на различни места: игри со ластик, игри со песок и слично.

Домен – Читање и збогатување на речникот

9. Примери на активности и процени за нивното прифаќање

Активностите од Програмата за рано учење и развој за доменот *Читање и збогатување на речникот* се однесуваат за читање текстови и водење разговор; детето да „чита“ слики, фотографии, да разгледува книги, сликовници; да прашува нешто што

го интересира; да слуша уметничко читање на текст од страна на воспитувачката; да учи стихотворби и да следи изразно рецитирање. Наведените активности од програмата се комплементарни со активностите и содржините што се претходно наброени (на пример разговори, набљудување, говорни вежби, говорни игри, театарски претстави, драмски текстови и слично) со кои се одвива воспитно-образовниот процес со децата од 5 до 6 години.

Домен – Пишување

10. Примери на активности и процени за нивното прифаќање

За доменот *Пишување*, активностите од Програмата за рано учење и развој, исто така, се комплементарни со активностите и содржините што ги обработуваа воспитувачките со децата од 5 до 6 години во градинките, како на пример, активностите на тема патен сообраќај и во т.н. уметнички центар во кој децата изработија дрво од хартија од весник/рециклирана хартија, цртаа и сечеа ливчиња, цртаа и сечеа цветови или во ликовна активност на тема „Јас кога бев бебе, јас сега“ и слично. Сепак, сметаме дека содржините и активностите за овој домен уште поконкретно се разработени во активностите на децата за доменот *Уметност* (ликовна и музичка, особено за „пишување“ честитки или писмо, „пишување“ пораки и слично).

Домен – Говорно творештво

11. Примери на активности и процени за нивното прифаќање

Активностите за доменот *Говорно творештво* од Програмата за рано учење и развој се комплементарни со наброените видови активности што ги реализираат воспитувачките во воспитно-образовниот процес во градинките со децата од 5 до 6 години, како на пример, кога станува збор за опишување предмети или појави од непосредната околина, од секојдневниот живот или за раскажување по серија слики на одредена тема и слично. Има активности со кои се поттикнува имагинацијата кај децата низ играта „Далечно патување“ или детето да составува стихови, да пронаоѓа зборови, да составува песна или да измислува маска и слично. Сметаме дека за

говорното творештво се реализираат значајни активности и во доменот *Уметности*, каде што се карактеристични детските изработки, детските цртежи, чкртање и слично.

Високота комплементарност на активностите за домените: *Комуникација и медиумска култура*, *Читање и збогатување на речникот*, *Пишување и Говорно творештво* од Програмата за рано учење и развој за развојниот период од 5 до 6 години може да се потврди и со други примери на активности и содржини што ги реализираат воспитувачите со децата од 5 до 6 години во градинките. Овде се наведени само некои од нив, како на пример:

- говорна игра „На одмор бев...“;
- говорна вежба стихотворба – „Како поздравуваме...?“;
- говорна вежба – расказ во серија слики „Изгубено пријателство“;
- говорна игра – „Кој го загадува воздухот?“;
- говорна игра – „Јас се викам... и живеам... на улица... број...“;
- говорна игра – „Јас во паркот, на планина“, „Дрвото ни раскажува“;
- говорна игра – „Писмо до Дедо Мраз“;
- говорна игра – „Коледе и Божиќ“ – традиционални празници;
- говорна игра – „Приказна по серија слики“;
- говорна вежба – „Децата, кучето, мачето и птиците“, серија слики;
- говорна вежба – расказ во серија слики „Волшебно патување“;
- ликовно „Екоавтомобил“; ликовна игра – „Што можам да нацртам со кредитите во боја во дворот?“;
- ликовна игра – „Оро на другарство – црни, бели и жолти“;
- ликовно истражување – „Игра со вода и боја“.

Исто така, има активности и содржини и во доменот *Когнитивен развој*: разгледување книги за Скопје; ликовна игра – „Моето семејство“; ликовна игра „Дополни ја сликата“ итн.

* * *

Од примерите на активностите и процените на воспитувачите за домените *Читање и збогатување на речникот*, *Пишување и Говорно творештво* целосно се потврдуваат хипотезите во група А дека „постои соодветна стимулација на говорниот развој кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“ и „стимулацијата на говорниот развој ги следи (е соодветна на) развојните карактеристики на децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

Домен – Комуникација и медиумска култура

Очекувани резултати за развојниот период од 5 до 6 години

Со Програмата за рано учење и развој за доменот *Комуникација и медиумска култура* за развојниот период од 5 до 6 години се планирани следните очекувани резултати:

- детето го кажува своето име и адреса на живеење;
- детето умее да се себеизразува;
- може соодветно да реагира на вербално упатство дадено од возрасните;
- детето се вклучува во разговор, го разбира тоа што го слуша и соодветно реагира;
- го знае значењето на некои специфични зборови (на пр., артист, писател, педагог, новинар, стоматолог – лекар за заби);
- говори со умерена јачина и темпо на гласот;
- јасно прашува за тоа што не го знае;
- умее да објасни правила на игра и правила на однесување во групата;
- умее да зборува со умерен глас;
- употребува различна интонација на гласот за да раскаже некоја случка;
- рецитира стихотворба со имитирање или промена на интонацијата на гласот;
- ги препознава зборовите кои се различни од мајчиниот јазик;
- го знае спротивното значење на одредени зборови;
- учествува во говорна игра – гатанка и точно погодува;
- умее да имитира и да одглуми нешто;
- умее со зборови и со движење да го претстави ликот што го глуми¹²⁶.

¹²⁶Исто

12. Комплементарност меѓу очекуваните резултати и индикаторите на воспитувачите за постигањата на децата

Очекуваните/планирани резултати за доменот *Комуникација и медиумска култура* во „Програма за рано учење и развој“ се сублимирани во шеснаесет квалитативни искази.

Првите десет очекувани резултати што опишуваат постигања дека детето го кажува своето име, адреса на живеење; умее да се себеизразува; соодветно да реагира на вербално упатство од возрасните, дека се вклучува во разговор, го разбира тоа што го слуша и соодветно реагира; дека го знае значењето на некои специфични зборови (артист, писател, педагог, новинар, стоматолог; јасно прашува за тоа што не го знае; дека умее да објасни правила на однесување во групата, умее да зборува со умерен глас; употребува различна интонација на гласот) се комплементарни со индикаторите за вреднување на постигањата на децата што ги наведуваат воспитувачките во подготовките за воспитно-образовната работа со децата во градинките. Индикаторите се искажани со иста или во слична јазична форма за постигањата на децата во воспитно-образовниот процес во развојниот период од 5 до 6 години за доменот *Јазик, комуникација и развој на писменост*.

Со показателите од нашата анализа, исто така, се потврдува дека и другите четири индикатори за постигањата на децата од Програмата за рано учење и развој за доменот *Јазик, комуникација и развој на писменост* се комплементарни со индикаторите што ги наведуваат воспитувачките. Воспитувачките не наведуваат експлицитно само индикатори дека детето препознава зборови кои се различни од мајчиниот јазик и дека го знае спротивното значење на одредени зборови.

Од наведените квалитативни показатели произлегува дека планираните/очекуваните резултати од Програмата за рано учење и развој за доменот *Комуникација и медиумска култура* во развојниот период од 5 до 6 години се високо комплементарни (86%) со индикаторите што ги наведуваат воспитувачките за доменот *Јазик, комуникација и развој на писменост* во развојниот период од 5 до 6 години.

Домен – Читање и збогатување на речникот

Очекувани резултати за развојниот период од 5 до 6 години:

- го препознава своето име напишано на хартија;

- ја држи сликовницата или книгата во правилна положба и со интерес ја разгледува подолго време;
- знае дека книгата има наслов и дека ја пишува автор;
- кажува информација што детето ја добило откако некој му прочитал книга, енциклопедија и сл.;
- знае да раскажува настан по одредени слики кои за прв пат ги гледа;
- умее да наброи ликови од прочитана сликовница, приказна и сл.;
- умее со свои зборови да ја опише разликата помеѓу илустрација и текст.

13. Комплементарност меѓу очекуваните резултати и индикаторите на воспитувачите за постигањата на децата

Очекуваните/планирани резултати во Програмата за рано учење и развој за доменот *Читање и збогатување на речникот* за децата за развојниот период од 5 до 6 години се сублимирани во седум квалитативни искази за постигањата на децата (да го препознаваат своето име напишано на хартија, дека детето ја држи во правилна положба книгата, сликовницата и ја разгледува подолго време, знае дека книгата има наслов и дека ја пишува автор, детето кажува информација што ја добило откако некој му прочитал книга, раскажува настан по слики, набројува ликови од прочитана сликовница, приказна и сл., дека умее да опишува разлики помеѓу слика и текст). Шест очекувани резултати за овој домен од програмата (или високи 86%) се комплементарни со индикаторите за вреднување на постигањата на децата што ги наведуваат воспитувачките во своите подготовки за воспитно-образовната работа во градинките со децата од 5 до 6 години за доменот *Јазик, комуникација и развој на писменост*. Индикаторите се искажани во иста или слична јазична форма со очекуваните резултати од Програмата за рано учење и развој.

Домен – Говорно творештво

Очекувани резултати за развојниот период од 5 до 6 години:

- детето прераскажува приказна или некој настан кој го доживеало;
- ги кажува своите идеи на повеќе начини;
- разговара со своите врстници за некоја случка (како поминало на роденден, прошетка...);
- раскажува сопствено искуство или доживување.

14. Комплементарност меѓу очекуваните резултати и индикаторите на воспитувачите за постигањата на децата

Очекуваните резултати во доменот *Говорно творештво* од Програмата за рано учење и развој за децата од 5 до 6 години се сублимирани во четири искази. Тие се однесуваат на постигања на децата за прераскажување приказна или раскажување на некој настан кој го доживеало детето, потоа детето да ги кажува своите идеи на повеќе начини, да разговара со своите врстници за некоја случка и да раскажува за сопствено искуство или доживување. Наведените очекувани резултати од Програмата за рано учење и развој се комплементарни со индикаторите за вреднување на постигањата на децата што ги наведуваат воспитувачките од градинките за развојниот период од 5 до 6 години во доменот *Јазик, комуникација и развој на писменост*. Индикаторите за постигањата на децата што ги наведуваат воспитувачките се искажани во иста или слична јазична форма со очекуваните резултати од Програмата за рано учење и развој за доменот *Говорно творештво* за децата од 5 до 6 години.

Домен – Пишување

Очекувани резултати за развојниот период од 5 до 6 години:

- детето може да црта разни линии и форми со повеќе потези;
- може да црта линии и други чкртаници кои личат на букви;
- правилно го држи моливот;
- детето може да „напише“ порака со цртање на симболи.

15. Комплементарност меѓу очекуваните резултати и индикаторите на воспитувачите за постигањата на децата

Очекуваните резултати во доменот *Пишување* од Програмата за рано учење и развој за децата од 5 до 6 години“ се сублимирани во четири искази. Тие се однесуваат дека детето може да црта разни линии и форми со повеќе потези, дека црта линии и други чкртаници кои личат на букви, правилно го држи моливот и може да „напише“ порака со цртање на симболи.

Наведените очекувани резултати од Програмата за рано учење и развој се комплементарни со индикаторите за вреднување на постигањата на децата што ги

наведуваат воспитувачките од градинките за развојниот период од 5 до 6 години во доменот *Јазик, комуникација и развој на писменост*. Индикаторите за постигањата на децата што ги наведуваат воспитувачите се искажани во иста или слична јазична форма со очекуваните резултати од Програмата за рано учење и развој за доменот *Пишување* (за децата од 5 до 6 години).

* * *

Од споредбите на очекуваните резултати од Програмата за рано учење и развој со индикаторите за воспитувачите за постигањата на децата се потврдува основната главна хипотеза дека „кај децата од предучилишна и рана училишна возраст постои соодветен третман на говорниот развој и комуникациските вештини“.

За потврдувањето на главната хипотеза во истражувањето, релевантно значење имаат показателите за комплементарност меѓу очекуваните резултати и индикаторите на воспитувачите за постигањата на децата во доменот *Комуникација и медиумска култура, Читање и збогатување на речникот, Пишување и Говорно творештво*.

За аспектот *Говорно творештво* од Програмата за рано учење и развој комплементарни се и наброените активности, како на пример: кога станува збор за опишување на предмет, појава од непосредната околина, од секојдневниот живот, за раскажување по серија слики за одбрана тема и сл. Исто така, има активности да се поттикнува имагинацијата во сериите игри, како на пример, играта „Далечно патување“, децата да составуваат стихотворба, да препознаваат зборови со спротивно значење на даден збор или да измислуваат маска за куклена претстава и слично.

Над 90% од индикаторите во Програмата за рано учење и развој во доменот *Комуникација и медиумска култура* се прифаќаат во воспитно-образовната работа со децата од 5 до 6 години како релевантни показатели за постигањата на децата во говорниот развој и комуникациските вештини.

Домен – Јазик, комуникација и развој на писменост

Индикатори на воспитувачките за постигањата на децата во развојниот период од 5 до 6 години

Индикаторите за постигањата на децата во развојниот период од 5 до 6 години (кои ги наведуваат воспитувачките) за доменот *Јазик, комуникација и развој на писменост* се однесуваат на следните постигања:

- културно поздравување во градинката, во домот, надвор од него;

- детето се вклучува во разговор, го разбира она што го слуша и соодветно реагира;
- детето умее со неколку реченици да опише одредена ситуација или настан;
- детето покажува интерес за разговор за некои нови искуства и случки, сака да знае повеќе, го разбира тоа што го слуша;
- децата ги разбираат вербалните упатства; ги почитуваат правилата на игра и делумно мирно прифаќаат пораз;
- децата разбираат правилно изразен говор;
- детето може успешно да ги искаже стекнатите знаења;
- детето јасно прашува за она што го интересира;
- детето јасно прашува за она што не го знае;
- детето со леснотија контактира со непознати лица;
- детето умее внимателно да следи видеопредавања;
- со интерес ја слуша легендата за градот Скопје и може да ја повтори;
- детето ги опишува дневните активности, препознава што се случува наутро, навечер, напладне;
- детето учтиво поздравува возрасни при влегување во продавница...;
- детето самостојно избира материјали и ги истражува нивните својства, ги комбинира во своите изработки;
- знае дека изработените честитки од секое дете се за своите мајки за празникот Осми март;
- детето ги испитува предметите и материјалите со помош на сите сетила и прецизно ракува со разни ликовни материјали;
- детето ги идентификува главните ликови и случувањата во претставата и говорно и ликовно ги прикажува;
- детето умее да направи разлика меѓу гатанка и прозен текст;
- децата самостојно знаат да набројат неколку свои права;
- децата се свесни дека во светот живеат и поразлични и не толку среќни деца;
- детето умее да ги објасни правилата на однесување во групата, дома...;
- детето покажува дека умее содржината од драмскиот текст да ја разликува и да ја доживува како весела, смешна и поучна;
- детето ги кажува своите идеи и мислења во играта;
- стекнатите знаења умее мисловно да ги изрази во цртеж;

- детето покажува основни знаења на „читање“ на временски промени (ако е облачно може да врне...);
- детето умее да ги изразува своите емоции (радост, среќа, задоволство);
- детето умее со свои зборови да го искаже доживувањето и да раскаже што собрало во коледарското торбиче;
- умее меѓу повеќе инструменти да ги издвои народните инструменти, да ги наброи и да ги покаже;
- детето умее со зборови и движења да го претстави ликот што го глуми;
- детето самостојно ја прераскажува приказната;
- детето ја користи книгата за да стекне нови знаења, ја издвојува поуката „лошото со лошо се враќа“;
- детето може говорно да ја повтори содржината на песната и да измислува нови имиња за снешковците;
- детето умее да црта разни линии и форми со повеќе потези;
- детето се обидува самостојно да направи оригами;
- рецитира стихотворба со промена на интонацијата на гласот;
- детето умее со свои зборови да ја драматизира содржината на приказната користејќи маска од одреден лик;
- покажува знаење за неколку професии (поврзани со сликовницата, писател, уметник сликар, илустратор, печатница, библиотекар, книжарница, продавач на книги) и поставува прашања за работите што го интересираат;
- се труди да составува стихови со дадени зборови, при што да има и рима;
- детето со интерес ја следи претставата и умее да ги идентификува главните јунаци и случките во претставата.
- детето ги сфаќа и умее да ги групира предметите според потребните карактеристики;

*

*

*

Во натамошните истражувања се налага потреба наведените единаесет (11) индикатори што ги применуваат воспитувачите за вреднување на постигања на децата да се проверат дали може да станат составен дел на „Програма за рано учење и развој“ за доменот *Јазик, комуникација и развој на писменост* кај децата од 5 до 6 години.

8.2. Резултати од следењето на наставата по македонски јазик со ученици во 3-то одделение во основното училиште

Во деветгодишното основно училиште се применува нов концепт за планирање на наставата. Наставата се темели на развојните карактеристики на учениците, а во првите три одделенија наставата и другите облици на воспитно-образовна работа претставуваат една целина. Овие промени се должат на тоа што во прво одделение развојот на предоперативното ниво на мислење кај учениците поминува кон степенот на конкретни операции. Меѓутоа, овие промени не настануваат истовремено, ниту пак подеднакво кај сите деца, туку развојните промени продолжуваат и во второ и во трето одделение.

Применувајќи го доследно овој концепт со наставните програми, не се бара од сите ученици истовремено да ги постигнат очекуваните знаења за читање, пишување и сметање до крајот на наставата во прво одделение. На учениците им се остава доволно време, според индивидуалните можности, да ги постигнат очекуваните резултати целосно до крајот на трето одделение¹²⁷. Учениците во наставата и другите активности учат и од своето искуство, експериментираат, поставуваат прашања и бараат одговори на прашањата. Во процесот на учењето ученикот може своите знаења и своето искуство да ги споредува со знаењето и искуството на другите ученици.

Искуството и знаењето на секој ученик од 6 до 9-годишна возраст имаат темелно значење за натамошното негово напредување во основното училиште¹²⁸.

Во овој контекст, во нашето истражување се потврдува улогата и значењето на програмите по македонски јазик за говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците на рана училишна возраст.

Во истражувањето релевантно значење имаат и другите функции на наставата по македонски јазик, како на пример, тоа што наставата по македонски јазик ја дава основата на писменоста на мајчин јазик и претставува клучен чинител за стекнување знаења и од другите предмети, како и за усвојување знаења од секојдневниот живот на ученикот во својата социјална средина. Исто така, се согледува значењето на основните поими: мислење, јазик, говор што се однесуваат на симултани појави и процеси кои се во постојана интеракција¹²⁹.

¹²⁷Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование, 2007, Биро за развој на образованието, Скопје, стр. 79

¹²⁸Исто, стр. 79

¹²⁹Наставни програми за прво одделение во деветгодишно основно образование, 2007, Биро за развој на образованието, Скопје, стр. 3

Од аспект на предметот на истражувањето, релевантно значење има тоа што програмите по македонски јазик, како и по другите предмети, содржат цели за развојниот период од I до III одделение, цели на наставата за прво, за второ и за трето одделение, како и конкретни цели, содржини, основни поими и активности/методи по наставни подрачја. Во програмата за трето одделение се содржат и планирани/очекувани резултати на учениците по завршувањето на наставата во трето одделение.

Наведените компоненти на програмите по македонски јазик прават една целина. Затоа анализата на програмите се развива постапно.

Цели за развојниот период од I до III одделение

Во истражувањето се потврдува функцијата и значењето на целите за развојниот период од I до III одделение. Од нив се согледуваат битните развојни аспекти во наставата по македонски јазик.

За споредување и анализирање на целите за овој развоен период истите се распоредени во три групи.

Група А

- развивање чувство на припадност на Република Македонија преку изучување на македонскиот литературен јазик;
- воведување на учениците кон правилно користење на македонскиот литературен јазик во меѓусебното разбирање, размислување, учење и творење;
- воведување на учениците кон самостојно и јасно/разбирливо читање и пишување со разбирање на текстот што го читаат и го пишуваат¹³⁰.

Група Б

- воведување на учениците во медиумската култура како основа за меѓучовечко комуницирање;
- развивање вештини кај учениците да водат разговор со други лица и да ги усвојуваат основните начела за меѓусебно разговарање и разбирање;
- создавање услови учениците преку говорењето и пишувањето да ги развиваат способностите за логичко мислење¹³¹.

¹³⁰Исто

¹³¹Исто

Група В

- стекнување самодоверба за изразување на своите мисли и своето доживување;
- развивање интерес за читање книги;
- спознавање на дијалектите во македонскиот јазик и кај учениците да се развива почит кон другите јазици.

Развојните цели се однесуваат и на усвојување основни правописни правила, како и за воведување на учениците во користење на ИКТ во функција на наставата.

Развојните аспекти во наставата се потврдуваат и со градуирање/дополнување на целите на наставата во прво, второ и во трето одделение.

* * *

Со сознанијата од истражувањето се открива/најавува значењето на помошните хипотези во група А дека „постои соодветна стимулација на говорниот развој кај децата на предучилишна и рана училишна возраст“ и дека „стимулацијата на говорниот развој ги следи (е соодветна на) развојните карактеристики на децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

Цели на наставата во I одделение

За учениците во прво одделение со програмите по македонски јазик се планирани цели со кои се опфаќаат клучните аспекти во развојот на учениците. За подобар преглед, споредување и анализирање и овие цели се распоредени во три групи.

Група А

- учениците да го користат говорот во воспоставувањето нови контакти и во меѓусебното разбирање;
- да се поттикнуваат кон активно слушање;
- да се поттикнуваат кон синхронизирано користење на вербално и невербално изразување;
- учениците да се поттикнуваат кон правилно артикулирање на вербалниот говор.

Група Б

- учениците да се оспособуваат за користење на јазикот во искажувањето на емоциите, доживувањата и мислите;
- да се воведуваат во светот на литературата и народната книжевност;
- да се поттикнуваат кон говорно творештво.

Група В

- учениците да се воведуваат во користење на јазикот и медиумите во функција на одржување и користење на националната културна и јазична традиција;
- да се поттикнуваат кон откривање на значењето на новите зборови, како и кон нивно користење;
- да ја развиваат фантазијата преку говорното творештво.

Кај учениците во прво одделение се развива интерес за писмено изразување и се развива графомоториката. Учениците спознаваат и воочуваат разлики во говорното изразување на други јазици.

Од споредбата на целите за развојниот период од I до III одделение со целите на наставата по македонски јазик во прво одделение се потврдува дека има значајна комплементарност. Освен тоа, целите на наставата во прво одделение во трите групи се градуирани/дополнети според возраста и развојните карактеристики на учениците во периодот од 6 до 7 години.

Исто така, има значајна комплементарност меѓу целите за развојот на говорот и комуникациските вештини кај учениците на возраст од 6 до 7 години и целите за развојниот период од 6 до 9 години.

Според целите на наставата, во прво одделение се планирани конкретни цели за програмските подрачја по македонски јазик, содржини, основни поими и активности/методи на наставата кои претставуваат една кохерентна целина.

* * *

Од наведените сознанија од истражувањето се потврдува втората хипотеза од група А дека „стимулацијата на говорниот развој ги следи (е соодветна на) развојните карактеристики кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

Цели на наставата во II одделение

Во второ одделение, со програмата по македонски јазик се планирани цели кои се однесуваат на следните аспекти во развојот на учениците.

Група А

- учениците да се поттикнуваат кон активно слушање и
- да се оспособуваат за правилно артикулирање на вербалниот говор.

Група Б

- учениците да ги усвојат печатните и ракописните кирилски букви;
- да се оспособуваат за правилно читање и пишување;
- учениците да ги запознаваат основните говорни елементи (глас, збор и реченица);
- да формираат навики за правилно седење при читањето и пишувањето.

Група В

- учениците да се воведуваат во структурирано усно и писмено изразување;
- учениците да се воведуваат во народната и уметничката литература од сопствената и другите култури и за усно и писмено структурирано изразување и творење;
- учениците да го збогатуваат речникот со нови зборови и да се упатуваат во основните барања за анализа на текстовите;

Во второ одделение е планирано кај учениците да се развиваат навики и да се оспособуваат за користење на елементарните граматички и правописни норми при читањето и пишувањето. Учениците се оспособуваат да користат компјутер во функција на наставата.

Од споредбата на целите за развојниот период од I до III одделение со целите на наставата по македонски јазик во второ одделение се потврдува дека има значајна комплементарност.

Целите на наставата во второ одделение се дополнително градуирани според возраста и развојните карактеристики на учениците во периодот од 7 до 8 години.

Во врска со предметот на нашето проучување има значајна комплементарност меѓу целите за развојот на говорот и комуникациските вештини кај учениците на возраст од 7 до 8 години и целите за овој домен во развојниот период од 6 до 9 години.

Според целите на наставата, во второ одделение се планирани конкретни цели за програмските подрачја по македонски јазик, содржини, основни поими и активности/методи на наставата кои претставуваат една кохерентна целина.

Цели на наставата во III одделение

Во трето одделение со Наставната програма по македонски јазик се планирани цели кои ги опфаќаат следните аспекти во развојот на учениците.

Група А

Учениците да се оспособуваат:

- да читаат и да пишуваат текст со печатни и ракописни латински букви;
- да користат правилен ред на зборовите во речениците;
- да препознаваат именки, придавки, прости и редни броеви и глаголи и да ги разликуваат како видови зборови.

Учениците да се оспособуваат и за користење на елементарни граматички и правописни норми при читањето и пишувањето.

Група Б

Учениците да се оспособуваат:

- да читаат и да прераскажуваат усно и писмено литературни дела од уметничката и народната литература соодветна на возраста;
- да раскажуваат усно и писмено на литературен јазик;
- да учествуваат во разговор преку активно вклучување и самостојно искажување на своите доживување, чувства и факти.

Група В

Целите се однесуваат на следните аспекти во развојот на учениците:

- да се развива чувство на припадност кон својата и почит кон другите култури;
- да се поттикнуваат да следат содржини од различни медиуми и да пренесуваат кратки информации за нив;
- да го збогатуваат речникот со нови зборови;
- да се оспособуваат за примена на ИКТ во функција на предметот.

Развојните аспекти на наставата од прво до трето одделение се потврдуваат со дополнително градуирање на целите на наставата по македонски јазик во трето одделение.

Од споредбата на целите за развојниот период од I до III одделение со целите на наставата по македонски јазик во трето одделение се потврдува дека има значајна комплементарност.

Целите на наставата во трето одделение се дополнително градуирани на возраста и развојните карактеристики на учениците во периодот од 8 до 9 години.

Освен тоа, има значајна комплементарност меѓу целите за развојот на говорот и комуникациските вештини кај учениците на возраст од 8 до 9 години и целите за овој домен во развојниот период од 6 до 9 години.

Според целите на наставата, во трето одделение се планирани конкретни цели за програмските подрачја во наставата по македонски јазик, содржини, основни поими и активности/методи кои претставуваат една кохерентна целина.

* * *

Од наведените показатели се потврдува помошната хипотеза во група А дека „постои соодветна стимулација на говорниот развој кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“ и помошната хипотеза дека „стимулацијата на говорниот развој ги следи (е соодветна на) развојните карактеристики на децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

Конкретни цели во Наставната програма по македонски јазик во III одделение

Програмско подрачје *Читање, литература и лектира*

Конкретните цели во подрачјето *Читање, литература и лектира* во Наставната програма по македонски јазик во трето одделение се однесуваат на следните аспекти во развојот на учениците.

Учениците да се оспособуваат:

- за правилно гласно читање;
- за изразно читање со почитување на интерпункциските знаци (правилна артикулација на гласовите, зборовите и речениците, интонација, дикција, темпо и паузи при читањето);
- за читање во себе со разбирање на текстот;
- за драмско читање (со имитирање на говорот на ликовите во текстот).

Учениците да се оспособуваат за:

- воочување на редоследот на настаните во текстовите;
- самостојно да ја определуваат содржинската структура (план на текстот);
- самостојно да ги определуваат главните и споредните ликови;
- да ги определуваат особините на ликовите и нивниот опис;
- да ги запознаваат поговорките и гатанките како народни мудрости;
- да ги разликуваат поговорките и гатанките од останатите видови текстови;

- да разликуваат песна (стихотворба) од другите видови текстови (проза и драмски текст);
- да разликуваат стих од строфа и да научат што е рима.

Учениците да се оспособуваат:

- самостојно да ги читаат книгите за лектира;
- да забележуваат непознати зборови, изрази, убави реченици;
- да ги запознаваат биографските податоци на авторот;
- да одговараат на прашања и да поставуваат прашања во врска со содржината на текстот;
- да ја откриваат тематско-идејната основа на текстот (за што станува збор во книгата и што кажува текстот);
- да ги анализираат ликовите од лектирата (главни и споредни, нивните особини и опис).

Програмско подрачје *Изразување и творење*

Во наставата по македонски јазик во подрачјето *Изразување и творење* конкретните цели се градуирани за следните аспекти во развојот на учениците.

Аспекти – оспособување на учениците:

- да прераскажуваат куси содржини;
- да раскажуваат видени, доживевани настани, настани според слики и според дадени зборови;
- да опишуваат предмети, суштества, содржини од слики;
- да известуваат за слушнат или доживеван настан;
- да го осмислат крајот на расказот по даден почеток;
- усно да раскажуваат на тема по сопствен избор.

Аспекти поврзани со активности на учениците:

- правилно да препишуваат реченици и кратки текстови;
- писмено да прераскажуваат содржина од обработен текст;
- писмено да раскажуваат доживувања логички поврзани со правилни и јасни реченици;
- писмено да опишуваат по даден план;
- да пишуваат состав, честитка и разгледница;

- да се поттикнуваат за учество за изведување драмски текст со избор на улоги.

Програмско подрачје *Медиумска култура*

Во подрачјето *Медиумска култура* во Наставната програма по македонски јазик се планирани цели за неколку аспекти во развојот на учениците:

- да се оспособуваат да следат радиоemisija и ТВ-emisija и да разговараат за нивната содржина;
- да се поттикнуваат да следат настани во филм и да се оспособуваат да го раскажуваат дејството на филмот;
- да следат театарска и куклена претстава и да разговараат за нивната содржина;
- да ја научат намената на градските библиотеки и да стекнат навика за позајмување и враќање книги од нив;
- да читаат, да прераскажуваат, да пренесуваат кратки информации од детскиот и соодветни текстови од дневниот печат;
- да се запознаат со работата на библиотеките надвор од училиштето;
- да се воведуваат во пребарување податоци од Интернет.

Цели во подготовките на одделенските наставници за наставата по македонски јазик во III одделение

Програмско подрачје *Читање, литература и лектира*

- изразно да ја чита песната и да ги разликува строфите и стиховите во песната;
- да се оспособи да ја доживее содржината и да ја сфати пораката на песната;
- да се насочи кон истражување и манипулирање со гласовите во песната за одделување на гласот од значењето;
- да се оспособува за определување на содржинска структура;
- да раскажува писмено и логички поврзано со правилни и јасни реченици, да се оспособи да го осмисли крајот на расказот по даден почеток;
- да се запознае со биографските податоци на авторот, да се оспособува да одговара на прашања за содржината на лектирното дело, да ги анализира

ликовите и нивните особини, да ја открива тематско-идејната основа на делото;

- учениците да се поттикнат во искажување на своите мислења и првични идеи за поимот „мајка“;
- учениците да се оспособат за вештините на читање со разбирање, како што се: предвидувањето, хронологија на настаните и заклучоци;
- учениците да се фокусираат врз елементите на еден текст: лик, локација, сиже и конфликт/решение;
- правилно да составува реченици и правилно да ги подредува зборовите во реченицата;
- изразно да ја чита песната и да ги разликува строфите и стиховите во песната;
- да се оспособи да ја доживее содржината и да ја сфати пораката на песната;
- да се насочи кон истражување и манипулирање со гласовите во песната за одделување на гласот од значењето;
- да се оспособи за воочување на редоследот на настаните, да се оспособи за самостојно определување на содржинската структура (главни ликови, време, тема, место);
- учениците да ја запознаат и восприемат содржината на песната;
- учениците да откриваат, да воочуваат и да споредуваат песна од другите видови текстови;
- учениците да се запознаваат со нејасни зборови;
- да се оспособува за читање во себе со разбирање на текстот;
- да се оспособува за самостојно определување на содржинската структура – план на текстот;
- да ги утврди знаењата за поговорките и гатанките како народни мудрости;
- да составува правилна реченица и правилно да ги подредува зборовите во реченицата;
- да ги утврди знаењата за број кај именките;
- да се оспособува правилно да употребува голема буква.

Програмско подрачје *Изразување и творење*

- да се оспособува за користење на дескриптивен, описен јазик, т.е. за писмено опишување (сликање со зборови), опишување на суштество;
- да се оспособува да раскажува настани по дадени слики и дадени зборови;
- да раскажува писмено, логички поврзано со правилни и јасни реченици;
- да го вежбаат писменото изразување, при што ќе внимаваат на редоследот на настаните, користење на описен јазик, моќен почеток и моќен завршеток;
- да се воведуваат во начинот на уредување на текстот и корекција на грешките, да го доживеат процесот на пишување низ сите фази, од почетната идеја, па сè до објавувањето на текстот;
- да се оспособува за користење на дескриптивен, описен јазик, т.е. за опишување (сликање со зборови), опишување на слика;
- да се оспособува за пишување на зададена тема;
- да се оспособува за запазување на редоследот на деловите на содржината (воведен, главен и завршен дел);
- учениците да го изразуваат емоционалното доживување на песната преку забележување и опишување на поетска слика;
- да се оспособува да прераскажува куси содржини.

Програмско подрачје *Медиумска култура*

- да се оспособи да следи настани во филм и да се оспособи да го прераскажува дејството во филмот.

Содржини и активности во подготовките на наставниците:

Подрачје *Читање литература и лектира*

- Обработка на песната „Другарство“

Воведни активности. Учениците размислуваа што покажува зборот другарство. Со помош на техниката Призма од спонтани асоцијации на зборови кажуваа зборови и искази поврзани со поимот другарство. По овој разговор наставникот им ја прочита песната. Потоа песната ја прочитаа на глас пред другарчињата уште неколку ученици од одделението. Наставникот ги праша учениците – „На што ве потсетува песната и дали во песната има непознати зборови?“

Активностите продолжија низ разговор за песната меѓу наставникот и учениците. Ученици од одделението ја читаа песната строфа по строфа. Другите ученици размислуваа за секоја строфа и разговараа во одделението дали може содржината на строфата да се опише како што опишуваме слика.

Во другиот дел на часот секој ученик по свој избор на бел лист црташе слика за една строфа која му се допаѓа.

Наставникот и учениците разговараа и за основната идеја во оваа песна.

Пред да заврши часот, како рефлексija наставникот употреби т.н. дебатна техника – Мрежа на дискусија. Наставникот постави прашање: „Дали треба секогаш да се кажува вистината, па дури и на своја штета?“. Притоа ги објасни правилата за дискусијата. Повеќе ученици кажуваа свое мислење и го бранеа во дискусијата со другите.

- Лектира „Сказна за рибарот и рипката“

Воведни активности. Наставникот ги замоли учениците да се потсетат што покажува зборот сказна. За да ги поттикне да размислуваат, ги потсети дека во приказните има измислени случки, а ликовите не се вистинити. Така, учениците го дознаа насловот на лектирното дело „Сказна за рибарот и рипката“. Наставникот ги запозна учениците накратко со биографските податоци на авторот.

Потоа наставникот и учениците ја обработуваа содржината на приказната со проекција на видеослајдови. Наставникот прожектираше, а учениците читаа и одговараа на прашањата за содржината на лектирното дело.

По запознавањето на содржината следеа и други прашања и одговори од учениците за главните ликови и нивните особини, како и за основната идеја во приказната. Учениците го средуваа текстот на приказната на своите компјутери. Притоа внимаваа и на интерпункциските знаци во текстот. Наставникот ја следеше активноста и ги охрабруваше учениците.

- „Писмо до најдобрата мајка“

Воведна активност. Наставникот со прашања ги поттикнуваше учениците да размислуваат за значењето на зборот мајка. Потоа им ја прочита следната гатанка: (Учениците внимателно ја слушаа гатанката)

„Знае да биде нежна.

Знае да биде добра.

Таа ја знае најдобрата бајка

и се вика ...“

(мајка)

Неколку ученици одговараа на прашања што ги поставуваше наставникот: „Како се грижи мајката за своите деца?“ На таблата имаше залепен плакат на кој во средината беше напишан зборот мајка. Наставникот ги запишуваше на плакатот одговорите на учениците во врска со зборот мајка.

Потоа наставникот го прочита текстот „Писмо до најдобрата мајка“. Учениците во разговор со наставникот ги откриваа основните елементи на текстот: лик, локација, сиже и конфликт/решение.

Во следните активности секој ученик имаше задача да одбере три зборови од кои ќе состави три реченици за најдобрата мајка.

Учениците кога ги напишаа речениците си ги менуваа тетратките со другарчето за да видат како ги имаат составено и напишано речениците.

Пред да заврши часот наставникот ги охрабри учениците и им се заблагодари за залагањето на часот. Водеше разговор со нив – „Што им се допадна најмногу на часот?“ и „Како се чувствуваат?“

- Обработка на песната „Луда песна“

Воведни активности. Учениците носеа на себе различни маски. Атмосферата во училиницата беше првоаприлска, исполнета со смеа и шеги. Наставникот започна разговор со учениците. Секој ученик споделуваше шеги со другарчињата во одделението. Си кажуваа шеги што ги направиле со своите блиски или со другарчињата. Исто така, кажуваа шеги што ним им ги направиле блиските или другарчињата.

Во следните активности наставникот ги насочи учениците да размислуваат за содржината на песната. Тоа го направи со повеќе прашања, и тоа: „Дали може еден петел оперски пејач да стане?“ , „Дали може мечката на диета да биде?“. Во училиницата имаше и неколку слики на животни што направиле необични работи. Наставникот ги прашуваше учениците што е необично на сликите, што прави лисицата, што јаде волкот. Потоа наставникот ја прочита изразно песната „Луда песна“.

Следуваа активности за раскажување на песната од страна на неколку ученици. Неколку учениците изразно ја читаа песната во одделението со почитување на интерпункциските знаци. Другите ученици водеа разговор со наставникот колку строфи има песната, што е опеано во секоја строфа, колку стихови има во секоја строфа.

Следните активности беа игри за римување на стиховите. Учениците работеа во четири групи. На таблата беше напишана песната во која првата буква во секој збор е заменета со друг глас. Секоја група имаше лист А4-формат на кој имаше напишано една строфа од песната. Секоја група избра еден глас со кој ќе ја замени првата буква во зборовите. По еден ученик од секоја група на глас ја рецитираше добиената строфа од песната.

- „Рози наместо котек“

Воведна активност. Наставникот започна разговор со учениците дека вчера слушал во дворот како се расправаат две деца. Веднаш ги запраша учениците: „Дали ви се случило и вие да се карате меѓу себе?“. Учениците раскажуваа случки во кои дошло и до поголеми расправи меѓу децата. Објаснуваа и како завршиле расправиите.

Потоа наставникот го прочита расказот „Рози наместо котек“ со техниката Наставникот чита на глас – видови прашања и притоа поставува дополнителни прашања со кои им помагаа на учениците да го задржат вниманието подолго, да размислуваат и да кажуваат одговори. По читањето на приказната наставникот поведе разговор со учениците со поставување прашања: „Што ви беше интересно (смешно, тажно, страшно во расказот)?“, „Дали ви се случило нешто слично?“, „Кога вие би биле некој од ликовите, како ќе се чувствувате?“.

Потоа учениците продолжија да работат во пет групи. Првите две групи имаа задача да ја разберат содржината и да ги откријат елементите на текстот: лик, локација, сиже и конфликт/решение. Третата и четвртата група размислуваа да состават прашања за содржината на расказот. Петтата и шестата група имаа заедничка задача да ги определат хронолошките настани во расказот. Притоа определуваа време, место, ликови, тема, идеја и порака. На следниот час учениците имаа презентација на изработките.

- „На лов во шумата“

Кратки активности. Наставникот ги запозна учениците дека ќе обработуваат една интересна содржина. Тој верува дека многу ќе им се допадне на учениците. Потоа на компјутер демонстрираше слики на ловец, шума, куче – загар. Со сликите имаше цел да ги запознае учениците со содржината што ќе ја обработуваат. Наставникот ги замоли учениците да ги погледаат сликите и да раскажуваат што забележуваат на сликите. Учениците прашуваа како се вика кучето на ловецот и кога отишол на лов. По разговорот наставникот ги замоли учениците да работат во четири групи.

Учениците сами избираа водител на секоја група. По формирањето на групите секоја група имаше своја задача.

Г1 – да ги пронајдат именките во текстот „На лов во шумата“ и да направат табела.

Г2 – да ја прераскажат содржината на текстот „На лов во шумата“ во скратена форма. Наставникот ги замоли учениците да внимаваат текстот да биде напишан убаво и да го почитуваат правописот на македонскиот литературен јазик.

Г3 – да ги пополнат ѕвездените краци на приказната „На лов во шумата“ со точни одговори (каде се одвиваше настанот; кој беше твој омилен дел од текстот; дали имаше проблем, кој беше проблемот, како се реши, кои важни работи се случија во текстот).

Г4 – да го определат правилниот редослед на настаните во текстот „На лов во шумата“ и да ги залепат деловите од текстот на лентите по точен редослед.

Групите имаа време за работа до 15 минути. Учениците покажаа сериозна активност. Од 19 ученици, три ученици се истакнуваа. 12 ученици покажаа интерес, а само четири ученици делумно покажаа интерес.

Пред да заврши часот, секоја група ги презентираше резултатите пред одделението.

Подрачје *Изразување и творење*

- Расказ без зборови

Воведни активности – учениците работеа во парови. Разгледуваа слики за расказ без зборови. Имаа задача да ги подредат настаните на сликите по хронолошки ред. Меѓусебно тивко усно раскажуваа за тоа што гледаат на шесте слики.

Во одделението се создаде работна атмосфера. Наставникот ги потсетува учениците да внимаваат при раскажувањето, да користат правилни и јасни реченици. За да биде расказот поинтересен може на детето на сликата да му дадат име. При пишувањето на својот расказ може да ги користат и понудените зборови кои беа запишани на бел лист во облачиња што беше прилепен на таблата (утро, сонце, ливада, цветови, шарена пеперутка, река, бистра вода, мрежичка, рипче...). Учениците имаа задача за расказот да измислат и наслов.

Пред да заврши часот еден ученик и една ученичка седеа на авторското столче во училницата од каде што ги прочитаа своите творби пред одделението. Активноста за оваа тема продолжи на наредниот час.

- Опишување на суштество – пеперутка

Воведни активности – наставникот кажуваше гатанки во кои учениците погодуваа кое суштеството се опишува во гатанките. Потоа спознаваа како е опишана пеперутката во гатанката:

„Од цвет на цвет лета

Ја краси природата сета.

Има прекрасни шарени бои

И тоа шаренило прекрасно и стои.“

Наставникот со селотејп прицврсти илустрација на пеперутка на таблата. Учениците со помош на активноста бура на идеи кажуваа зборови што ќе помогнат при опишувањето на пеперутката. Наставникот ги запишуваше зборовите на таблата. Потоа ги потсети учениците како може да опишуваат нешто. Ги поттикнуваше учениците да внимаваат и да изберат убави искази и зборови за пеперутката што беа напишани на голем бел лист што стоеше на таблата. На листот имаше и неколку реченици за да се задржи подолго вниманието на учениците. На листот имаше напишано и план кој ќе ги води мислите на учениците при опишувањето на пеперутката.

Наставникот внимателно ја следеше активноста на учениците. Пред да заврши часот неколку ученици ги прочитаа своите описи за пеперутката.

- Пишување состав – „Зимска бајка“

Активностите се одвиваа во неколку чекори (претпишување, пишување на прва верзија, пишување на втора верзија, уредување и составување на книгата со насловна страница). Во претпишувањето со помош на техниката Бура на идеи учениците

кажуваа зборови и изрази поврзани со насловот на темата. Наставникот ги запишуваше зборовите на голем бел лист поставен на таблата.

Потоа учениците и наставникот ги подредуваа зборовите. Од нив учениците дознаваа како може да изгледа составот.

придавки	именки	глаголи
Зимска, волшебна, студена, весели	Зима, баба, снегулка, елка, снег	Вее, замрзнува, паѓа

Секој ученик започна да ја пишува првата верзија на составот. Наставникот ја следеше работата на учениците. Кога привршија со пишување на првата верзија на составот секој ученик го читаше својот состав тивко во себе.

Пред да заврши часот наставникот ги запозна учениците дека наредниот час ќе прегледаат тоа што го напишале. Ќе ги разгледаат составите со своите другарчиња и ќе започнат да ја пишуваат втората верзија на составот.

- Раскажување по даден почеток „Птицата не се врати“

Воведната активност започна со слушање песна за птицата од детски фестивал. Се создаде расположение и мотивираност кај учениците. Наставникот продолжи да разговара со учениците во одделението. Учениците смислуваа зборови по асоцијација за птиците и доаѓањето на пролетта. Следуваше читање на расказот со техниката Наставникот чита на глас – видови прашања, а притоа поставува и дополнителни прашања со кои ги поттикнува учениците да размислуваат.

Во другиот дел на часот наставникот ги запраша учениците да кажат свое мислење зошто расказот не е завршен. Притоа, напомена дека писателот не го довршил овој расказ бидејќи не ја знаел вистинската причина зошто птицата не се вратила. Ги замоли учениците да го прераскажат расказот, а потоа да размислат и да го напишат завршниот дел, да бидат писатели.

На бел лист имаше напишано потсетник по кој учениците го прераскажуваа расказот со самостојна работа.

Во завршниот дел учениците споделуваа интересни завршетоци на расказот. Седеа на авторското столче во училницата и го читаа својот расказ со завршниот дел. Оваа активност продолжи и на наредниот час.

- Опишување на сликата „Пролетен пејзаж“

Воведни активности. Наставникот го започна часот со читање гатанки за пролетта.

Во следната активност ги замоли учениците да ги затворат очите додека слушаат. Наставникот им пушташе снимени звуци на ЦД-плеер што асоцираа буђење на пролетта. Потоа поведе разговор со учениците, каква слика си замислија додека ги слушаа звуците на пролетта и како се чувствуваа додека слушаа.

По краткиот вовед, наставникот постави на таблата слика на тема пролетен пејзаж. Учениците ја разгледуваа внимателно сликата/илустрацијата. По неколку минути наставникот ги запраша учениците што е претставено на сликата, што дознаваат од сликата и кој е мотивот што се дознава од сликата.

Сите ученици активно размислуваа за поставените прашања. Брзо дознаа дека на сликата има нацртано пејзаж за пролетта. Тогаш наставникот го запиша на таблата насловот на темата „Пролетен пејзаж“. Ги замоли учениците да одговорат на прашањето: „Дали го разбираат значењето на зборот пејзаж?“ (наставникот им објаснуваше дека тоа е цртеж или слика на која е претставен еден дел од нивното место или нивниот крај во пролет).

Наставникот ги потсети учениците за правилата кои треба да ги запазат при опишување и писмено творење на зададена тема, зошто треба да има воведен, главен и завршен дел. Ги замоли да внимаваат и за правилно литературно изразување, составување јасни реченици, како и да користат соодветни интерпункциски знаци.

Учениците на следниот час по македонски јазик го споделуваа тоа што го напишале со своите другарчиња во одделението и добиваа повратни мислења, охрабрувања, па и забелешки од другарчињата и од наставникот.

Подрачје *Медиумска култура*

- Цртан филм

Воведни активности. Наставникот од измешани букви напишани на бел лист ги замоли учениците да го состават зборот филм. Потоа ги поттикнуваше на разговор со повеќе прашања за нивните омилен филмови, а исто така, и за нивниот омилен цртан филм.

Во следниот дел на часот наставникот го објаснуваше значењето на филмот како магија на подвижни слики. Накратко ги запозна учениците и за историјата на филмот. Првите филмови дека биле неми, кратки, а сликите без боја.

Во врска со филмот зборуваа и за значењето на зборовите: камера, екран, филмско платно, кино, ДВД, фестивал. Учениците знаеја дека филмовите се прикажуваат во кино-сали и на телевизија. А денешните филмови се во боја, со музика и звук. Потоа учениците се запознаваа поконкретно со цртаните филмови и гледаа еден цртан филм на Волт Дизни.

Пред да заврши часот учениците имаа задача да го нацртаат својот омилен јунак од цртаните филмови и да раскажат нешто за него.

Процени за содржините и активностите во наставата по македонски јазик во трето одделение

- ✓ Прегледот на содржините и активностите од подготовките на наставниците за наставата по македонски јазик во трето одделение ни овозможува да процениме дека наставниците ги прифаќаат основните компоненти од програмата по македонски јазик во трето одделение. Наставниците посветуваат големо внимание не само за дефинирање на целите за наставата туку и за изборот на содржините и активностите, основните поими, артикулацијата на наставниот процес како и за очекуваните резултати.

Подрачје *Читање, литература и лектира*

- ✓ Основните поими за подрачјето *Читање, литература и лектира* од Наставната програма за трето одделение (гласно читање, изразно читање, читање во себе, драмско читање, лик редослед на настаните, план, поговорка, гатанка, песна, стих, строфа, рима и лектира) е планирано да се обработуваат со соодветни литературни содржини и активности. За обработка на поимите во ова подрачје во Наставната програма се планирани содржини за логично читање (гласно читање, изразно читање), читање во себе, драмско читање, хронолошки ред на настаните во расказ, бајка, басна, драмски текст, структура на текст (план), определување ликови, главен и спореден, опис на особини на ликовите, поговорки и гатанки, песна, стих, строфа, рима и четири лектури за цела наставна година.

Планираните поими во Наставната програма се обработуваа на часовите што ги следевме во наставата со учениците. Сепак, во планирањето на наставниците нема побогат избор на басни, поговорки и драмски текстови, а особено содржини за драмско читање, како и за имитирање на говорот на ликовите во драмски текстови.

За подрачјето *Читање, литература и лектура* (од прегледот на содржините и активностите на часовите што се опфатени во нашиот примерок за ова наставно подрачје), во наставниот процес се застапени околу триесет и три (33) активности. Содржините и активностите се однесуваа на обработка стихотворби, една сказна, гатанки и други текстови. Изборот на активностите произлегува од целите за наставата и тематиката на содржините. Тоа ни дава основа да процениме дека наставниците посветуваат сериозно внимание за ова наставно подрачје во трето одделение.

- ✓ Во сублимираниот приказ на содржините и активности што ги избраа наставниците во наставниот процес во ова подрачје во трето одделение се потврдува дека се застапени поимите: гласно читање, изразно читање, читање во себе, лик, редослед на настаните, план, гатанки, песна, стих, строфа и рима. Исто така, во обработката на лектирната содржина „Сказна за рибарот и рипката“ се применети дидактичките чекори според програмата: запознавање со насловот на лектирната, биографските податоци за авторот, доживување на содржината кај учениците, определување тема, идеја, главни ликови и нивните особини, како и поттикнување на учениците да прочитаат други книги.

Подрачје *Изразување и творење*

- ✓ Со Наставната програма за подрачјето *Изразување и творење* се налага да се изберат содржини за прераскажување на куси текстови (расказ, бајка, басна); раскажување доживеан настан; раскажување по низа слики и дадени зборови; опишување предмет, суштество, содржина на слика и др; известување за виден, слушнат и доживеан настан; препишување кратки текстови, писмено прераскажување, обработка на текст или дел од текст; писмено раскажување со даден почеток; писмено опишување предмет, суштество и лик; пишување состав по слики и дадени зборови; пишување честитка, разгледница, покана, играње улоги.

Од подготовките на наставниците, како и од следењето на активностите на учениците можеме да процениме дека во наставниот процес за основните поими и за развивање на вештините кај учениците за изразување и творење се обработуваа

соодветни содржини. Се применуваа соодветни активности за усно раскажување расказ по слики, подредување на настаните по хронолошки ред, пишување расказ со користење на понудени зборови и искази, изразно читање на творба од учениците пред одделението, опишување суштество со користење избрани зборови и искази, користење на план за пишување, опишување и раскажување. Се користеа активности и за гласно читање на описи на суштество, ликови и слично, пишување состав во неколку чекори (препишување, пишување на прва верзија, втора верзија, уредување на текстовите и составување книга на одделението со насловна страница). Разгледување на состави на учениците со другарчињата, смислување зборови по асоцијација за определена тема (за птиците и доаѓањето на пролетта); користење на техника Наставникот чита на глас одредени прашања и веднаш по нив поставува дополнителни прашања со кои се поттикнуваа учениците да размислуваат, да кажуваат свое мислење за текстот, расказот, гатанките и слично. Во наставниот процес се користеа активности за прераскажување расказ, а притоа учениците самостојно да размислуваат и да го напишат завршниот дел на расказот, да бидат писатели. Опишуваа пролетен пејзаж, а за оваа активност водеа разговор со наставникот и ги објаснуваа непознатите зборови.

Во активностите наставниците ги поттикнуваа учениците за користење на правилата при опишувањето (описот да има воведен, главен и завршен дел, правилно литературно изразување, составување јасни реченици и правилно користење на интерпункциските знаци).

- ✓ Од овој сублимиран приказ се потврдува дека наставниците во наставниот процес користеа соодветни содржини (според наставните цели и возраста на учениците) и речиси двојно повеќе активности, наставни техники и други дидактички чекори. Во оваа смисла можеме да процениме дека со концептот што е применет за изработка на новите наставни програми наставниците се поттикнуваат подобро да ги осмислуваат активностите на учениците во подрачјето *Изразување и творење*, а исто така, и во другите наставни подрачја по македонски јазик во трето одделение.

* * *

Конкретните цели од Наставната програма по македонски јазик за трето одделение за програмските подрачја *Читање, литература и лектура*, *Изразување и творење* и *Медиумска култура* се релевантни показатели со кои се потврдуваат помошните хипотези во група А дека „постои соодветна стимулација на говорот развој кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“ и „стимулацијата на говорниот

развој ги следи (е соодветна на) развојните карактеристики на децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

Исто така, се потврдува и хипотезата во група В дека „со современи дидактичко-методски пристапи во реализација на содржините по македонски јазик се стимулираат говорниот развој и комуникациските вештини кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

Преглед – Очекувани резултати според подготовките на наставниците за наставата по македонски јазик:

- правилно составува реченица и правилно ги подредува зборовите во реченицата;
- раскажува писмено и логички поврзано со правилни реченици;
- користи описен јазик за опишување;
- раскажува настани по дадени слики и дадени зборови;
- раскажува писмено логички поврзано со правилни и јасни реченици;
- изразно чита и ги разликува строфите и стиховите во песната;
- ја доживува содржината на песната и пораката на песната;
- во начинот на уредување на текстот се воведува и корекција на грешките, го доживува процесот на пишување низ сите фази, од почетната идеја, па сè до објавувањето на текстот;
- го осмислува крајот на расказот по даден почеток;
- слободно ги кажува своите мислења;
- воочува редослед на настаните и ја разбира содржината на текстот и елементите на текстот: лик, локација, сиже и конфликт/решение;
- пишува на дадена тема и го запазува редоследот на деловите на содржината;
- знае основни биографските податоци на авторот;
- одговара на прашања за содржината на лектирното дело;
- анализира ликови и нивни особини;
- ја открива тематско-идејната основа на делото;
- следи настани во филм и прераскажува дејство во филмот.

Преглед – Очекувани резултати во наставата по македонски јазик (според Наставната програма за 3-то одделение):

- правилно чита и пишува текстови на кирилско и латинско писмо;
- искажува и пишува реченици со правилен ред на зборовите;
- разликува потврдна и одречна реченица, како и извична, прашална и расказна реченица;
- препознава општи и сопствени именки и точно го определува нивниот род и број;
- препознава придавки и знае да ги препознава;
- ги разликува простите од редните броеви и правилно ги пишува повеќецифрените броеви;
- ги користи интерпункциските знаци во реченицата (точка, запирка во набројување, извичник, прашалник, две точки);
- правилно употребува голема буква на почеток на реченицата и кај сопствените именки;
- ги препознава и ги разликува глаголите во реченицата;
- прави разлика помеѓу расказ, бајка, басна и драмски текст;
- разликува стих, строфа и рима во песната;
- ја определува содржинската структура на текстот и хронолошкиот ред на настаните;
- ги определува главните и споредните ликови и нивните карактеристики;
- учествува во разговор, раскажува, известува за настан, опишува предмет, слика, лик и слично;
- се изразува на литературен македонски јазик;
- набројува неколку медиуми од коишто добива информации;
- пренесува кратки информации од медиумите;
- користи ИКТ во содржини од предметот.

Од прегледот на очекуваните резултати во наставата по македонски јазик (според планирањето на наставниците), како и од прегледот на очекуваните резултати во наставата по македонски јазик во Наставната програма за трето одделение произлегуваат неколку релевантни сознанија за проблемот што го истражуваме.

1. Очекуваните резултати во програмата по македонски јазик се комплементарни со резултатите/постигањата во подготовките на одделенските наставници што

се користат како индикатори за оценување на постигањата на учениците по македонски јазик во трето одделение.

2. Индикатори во подготовките на наставниците за оценување на постигањата на учениците се расчленети во седумнаесет (17) искази кои се однесуваат за наставните подрачја *Читање, литература и лектура, Изразување и творење и Медиумска култура*. Додека очекуваните резултати (според Наставната програма по македонски јазик за трето одделение) се расчленети во осумнаесет (18) искази, а се однесуваат за сите наставни подрачја за овој предмет.
3. Овој аспект не е опфатен во предметот на нашето истражување, но сметаме дека има потреба да се истражува.

* * *

Анализата од истражувањето за стимулацијата на говорниот развој во наставата по македонски јазик содржи релевантни сознанија со кои се потврдува главната хипотеза дека „кај децата од предучилишна и рана училишна возраст постои соодветен третман на говорниот развој и комуникациските вештини“.

Главната хипотеза се темели на релевантни процени од анализата за следниве аспекти: влијанието на стимулативната средина за изведување на наставата во основното училиште; следењето на активностите на учениците во реализација на програмата по македонски јазик; функциите на целите, содржините, активностите и начините на поддржување на говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците предвидени со програмата по македонски јазик во трето одделение.

Исто така, солидна основа за докажување на главната хипотеза има од вреднувањето на одделенските наставници на воспитно-образовниот процес со дескриптивни искази за следниве аспекти: влијанието на стимулативната средина за изведување на активностите на учениците за говорниот развој и комуникациските вештини, разновидноста на содржините и активностите на учениците за говорниот развој и комуникациските вештини, како и поврзаноста на говорот и цртањето низ активностите на учениците во функција на говорниот развој и комуникациските вештини.

Солидна поткрепа во докажувањето на хипотезата се и очекуваните резултати/индикатори според планирањето на наставниците за оценување на постигањата на учениците во наставата по македонски јазик во трето одделение.

Исто така, релевантни показатели има и од следењето на воспитно-образовниот процес со децата од голема група (од 5 до 6 години) во градинките и од следењето на наставата по македонски јазик во трето одделение во основното училиште.

9. Дискусија за резултатите од истражувањето

9.1. Прoцени за воспитно-образовната работа во градинките

Во обработка на податоците од истражувањето се покажуваат вредностите на статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции од одговорите на воспитувачите и одделенските наставници. Со цел да се утврди интерната валидност на тврдењата поврзани со воспитната работа во групата/градинката, односно во наставата по македонски јазик во основното училиште е применета Хоталинговата метода. Од податоците во табелите се покажува колку исцрпува главната компонента од вкупната варијанса, комуналитетот на тврдењата, како и највисоките проекции на првата главна компонента, а со тоа и интерната валидност на одговорите.

1. Обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на децата

- ✓ Од мислењата на воспитувачите за воспитно-образовната работа во градинките може да се види дека кај испитаниците повеќе од очекуваното доминира високо и многу високо задоволство од работата во градинката. 91,3% од воспитувачите (многу високо и високо) ги разбираат и ги прифаќаат целите и задачите за воспитно-образовната работа со децата. Постои многу висока поддршка (96,5%) и од родителите за постигањата на децата.
- ✓ Од другите сознанија на воспитувачите за градинката се потврдува дека висок процент од нив (87,9%) потполно се согласуваат или се согласуваат дека градинката е лоцирана во безбедна околина. 96,6% од испитаниците во потполност се согласуваат или се согласуваат дека се чувствуваат безбедни во градинката. Значајно е и тоа што 86% од воспитувачите во потполност се согласуваат, односно се согласуваат дека „постојано има коректно однесување меѓу воспитувачите“. Потполна согласност постои кај воспитувачите со тврдењето дека „секогаш има коректно однесување на воспитувачите кон децата“.

2. Следење на активностите на децата во реализација на Програмата за рано учење и развој

- ✓ Од одговорите на воспитувачите за значењето на следењето на активноста на децата во градинките може да се види дека висок процент (98,3) од нив потполно се согласуваат, односно се согласуваат со тврдењето дека „следењето е важно за подобро запознавање на потребите, интересите и начинот на учење на конкретни деца или воспитната група во целина“.
- ✓ Потполна согласност кај воспитувачите постои и за тврдењето дека „следењето е важно за да добиеме квалитетни информации за сопствената работа (на децата и воспитувачот)“. Висок процент од воспитувачите 56,7% во потполност се согласуваат и 33,3% од нив се согласуваат со тврдењето дека „следењето е важно за квалитетно и сеопфатно информирање на родителите“.
- ✓ Прегледот на одговорите на прашањето: „Што следат воспитувачите во активностите на децата и воспитната група?“ покажува дека висок процент од воспитувачите, односно 86,7% одговориле дека многу често ги следат иницијативите на децата како сигурен показател на детската активност. Исто така, 89,8% од воспитувачите ги следат психолошките аспекти на активноста (интелектуални, практични, социјални, емоционални). Висок процент од воспитувачите 90% ја следат самостојноста на децата во текот на активностите и слично.
- ✓ Водењето евиденција за учеството на децата во игрите и активностите претставува составен дел од одговорноста на воспитувачите. 78,6% од нив многу често водат дневник за активностите на децата, 12,5% од воспитувачите дневникот го водат само понекогаш и 7,1% сосема малку водат дневник за активностите на децата.

Следењето на активностите на децата и водењето на евиденција е многу битна компонента за успешно создавање стимулативна средина за изведување на активностите со децата во градинките. Тоа се согледува и од одговорите на воспитувачите дека користат аудио- и видеоснимки (78,5%) преку кои ги проценуваат однесувањата на децата во текот на игрите и активностите на децата. Ова е посебно значајно и за нашето истражување затоа што создавањето на стимулативна средина за

изведување на активностите во градинките, како и во основните училишта е многу битна независна варијабла.

3. Цели, содржини, активности и начини на поддржување на говорниот развој и комуникациските вештини предвидени со Програмата за рано учење и развој

- ✓ Во прегледот за начинот за поддржување на говорниот развој и комуникациските вештини на децата, на првото тврдење: „Активно слушам што говори секое дете во групата“, 71,7% од воспитувачите во потполност се согласуваат со ова тврдење и 28,3% се согласуваат. За тврдењето: „Ги слушам децата кога говорат не само што им се случило туку и за нивните желби, потреби, договарање, несогласувања“, 68,3% од воспитувачите во потполност се согласуваат со ова тврдење и 30% се согласуваат. Високи процени има и за тврдењето: „Поддржувам разговор за која било тема за која детето сака да разговара“. Всушност, голем процент од испитаниците, повеќе од очекувано, се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените тврдења поврзани со потребите и желбите на децата да говорат и да комуницираат.
- ✓ Во седмата скала, која се однесува колку воспитувачите го поддржуваат развојот на способностите за слушање и разбирање на говорниот јазик, за првата развојна цел – „Да се поттикнуваат децата да разговараат за различни нивни случки и настани во градинката, семејството и околината“, воспитувачите во потполност се согласуваат. За развојната цел – „Да се поттикнуваат децата да раскажуваат за своите доживувања и за своето искуство“, исто така, во потполност се согласуваат.

Вредностите на Хи-квадрат тестовите укажуваат дека во повеќето тврдења постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Сите тврдења на седмата скала имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 56,84% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Да се поттикнуваат децата да разговараат за различни нивни случки и настани во градинката, семејството и околината“.

- ✓ Во осмата скала, која се однесува на процените на воспитувачите во врска со збогатување на речникот, сите тврдења имаат високи проекции на првата Хоталингова гласовна компонента и истата исцрпува 47,35% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на тврдењата се релативно високи од .33 до .60. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има целта – „Децата да го збогатуваат речникот со зборови кои означуваат поопшти поими“.

* * *

Од тврдењата на шестата, седмата и осмата скала се потврдува помошната хипотеза во група В дека „Програмата за рано учење и развој обезбедува основа (содржини, активности, методи) за развојот на говорот и комуникациските вештини кај децата од предучилишна возраст“.

- ✓ Деветтата скала се однесува на процени на воспитувачите за активностите/содржините за развој на говорот и збогатување на речникот кај децата. Сите активности/содржини имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 38,84% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Комуналитетите на активностите се релативно ниски (.17) до просечна вредност (.58). Највисоката проекција, а со тоа и интерна валидност има активноста детето: „Да има пристап до книги, списанија во нивната библиотека, занимална“.
- ✓ Десеттата скала се однесува за конкретизирање на целите за развој на способности и вештини за комуникација. За втората цел – „Да се поттикнува развојот на способностите на децата да разговараат со други лица, да ги изразуваат своите доживувања, мисли, интереси, потреби и сл.“, воспитувачите во потполност се согласуваат. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има целта – „Негување на култура за говорна комуникација (приспособување кај соговорникот и на условите во коишто се одвива комуникацијата)“.
- ✓ Единаесеттата скала опфаќа активности/содржини за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата. За првата активност – „Организирање активности, игри и сл. со употреба на говорот од секојдневниот живот“, 96,6% од воспитувачите во потполност се согласуваат, односно се согласуваат. Воспитувачите во потполност се согласуваат или се согласуваат за „Активности за набљудување на

возрасните како разговараат, употреба да изрази на лицето, движење на телото, начин на одење“. Исто така, и за активности кои се однесуваат на „Организирање разговор на децата во помали групи (секое дете да кажува нешто за своите желби, играчки и сл.)“.

Сите активности/содржини на единаесеттата скала кои се однесуваат за говорниот развој и комуникациски вештини кај децата имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 48,20% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност имаат активностите за „Изразување емоции со помош на гестови, изрази на лицето“.

* * *

Со одговорите на воспитувачите на деветтата и десеттата скала кои се однесуваат на активности/содржини за развој на говорот/збогатување на речникот кај децата, односно за конкретизирање на целите за развој на способностите и вештините кај децата за комуникација, како и одговорите на воспитувачите на единаесеттата скала за активностите/содржините за развој на комуникациските вештини кај децата се потврдуваат целосно помошните хипотези во група А дека „постои соодветна стимулација на говорниот развој кај децата од предучилишна возраст“ и помошната хипотеза од група В дека „Програмата за рано учење и развој обезбедува основа (содржини, активности, методи) за развојот на говорот и комуникациските вештини кај децата“.

- ✓ Од процените на воспитувачите за конкретизирање на развојните цели за говорно творештво на дванаесеттата скала целосна поддршка од воспитувачите постои за развојната цел – „Негување на истражувачки интерес, љубопитност кај децата и почитување на нивното творештво“. За втората цел – „Поттикнување на децата да ги откриваат сопствените можности за изразување и комуницирање, невербално, вербално и графички (цртање, сликање, пишување на некои букви)“, 98,3% од воспитувачите во потполност се согласуваат, односно се согласуваат со целта. Сите тврдења од дванаесеттата скала имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 53,62% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има развојната цел – „Негување на истражувачки интерес, љубопитност кај децата и почитување на нивното творештво“.

- ✓ Тринаесеттата скала опфаќа активности/содржини за поттикнување на детското говорно творештво. Сите активности/содржини за поттикнување на детското говорно творештво имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 59,13% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност имаат активностите – „Заврши ја приказната со цртеж, зборови или реченици“.

Дванаесеттата скала во истражувањето опфаќа конкретизирање на развојни цели за говорно творештво од Програмата за рано учење и развој. Тринаесеттата скала се однесува на активности/содржини за поттикнување на детското говорно творештво. Со процените на воспитувачите што се опфатени во двете скали уште победливо се потврдува првата помошна хипотеза од група А дека „постои соодветна основа за стимулација на говорниот развој кај децата во предучилишна возраст“ и првата помошна хипотеза во група В дека „Програмата за рано учење и развој обезбедува основа (содржини, активности, методи) за развојот на говорот и комуникациските вештини кај децата на предучилишна возраст“.

4. Анализа и интерпретација на прашања на кои испитаниците одговараа со дескриптивни искази

Вреднување на воспитно-образовниот процес во градинката

Обезбедување стимулативна средина за изведување на активностите на децата за говорниот развој и комуникациските вештини

За овој аспект при вреднувањето од страна на воспитувачите добивме значително различни индикатори. Од нив можеме да изведеме заклучок дека 11% од исказите на воспитувачите се однесуваат на физички услови за реализација на воспитно-образовниот процес во градинката (збогатување на библиотечниот фонд, збогатување на занималните со нови играчки и дидактички материјали); добро уреден и испланиран простор за работа и игра, создавање пријатна атмосфера во занималната и обезбедување чувство на безбедност и сигурност.

Индикаторите кои упатуваат на активна улога на детето во воспитно-образовниот процес (детето внимателно слуша разговор и го разбира она што го слуша

(29 одговори; 20%); детето активно се вклучува во разговор, може да зборува и да комуницира и ги искажува своите мислења и стекнатите знаења (34 одговори; 23%); детето раскажува сопствено искуство или доживување, некој настан или приказна според зададени слики (14 одговори; 9%); детето кога поставува прашања за работи што го интересираат и ги кажува своите идеи на повеќе начини; детето кога покажува интерес кон пишувани материјали, самостојно да разгледува сликовници и енциклопедии; да учествува во игри и драматизации; детето кога покажува интерес за учество во заеднички активности и познава правила на однесување во групата, коишто опфаќаат високи 82% од добиените одговори.

Како интересни ги издвојуваме и одговорите на воспитувачите коишто се однесуваат на употребата на литературниот јазик од страна на децата при вербалната комуникација; збогатување на речникот кај децата со разбирање на значењето на зборовите; именување букви во пишан текст и пишување и цртање со стапче по песок со објаснување, вкупно 6% од вкупните одговори на испитаниците. Само 1% од испитаниците процениле дека умењето кај детето да чита на возраст од 5 до 6 години е релевантно за создавање стимулативна средина за говорниот развој и комуникациските вештини.

* * *

Од наведените индикатори се отсликува улогата на воспитувачот/градинката како чинител во обезбедувањето на стимулативна средина за изведување на активностите на децата во градинката, а со тоа се потврдува втората помошна хипотеза од Група В.

Разновидност на активностите на децата и содржините за говорниот развој и комуникациските вештини

На ова прашање воспитувачите повторно силен нагласок даваат на широк спектар активности од страна на децата како: раскажување сопствено искуство, доживување, настан, прераскажување приказна (36 одговори; 26%); рецитирање стихотворби (4 одговори; 5%); именување букви во пишан текст, поврзување глас со одредена буква и способност за препознавање пишани симболи и букви (10 одговори; 7%) и други активности – читање, самостојно вршење елементарна анализа на зададена содржина; способност за изразување преку пишување или преку ликовно цртање, учествување во игри – на кои отпаѓаат 58% од одговорите.

Значителен удел во разновидноста на активностите на децата и содржините за говорниот развој и комуникациските вештини, според нашите испитаници, отпаѓа и на активности кои тие самите ги преземаат во воспитно-образовниот процес. Имено, 41,5% се однесуваат на користење разни методи, стратегии и техники во работата од страна на воспитувачот (15%); давање позитивни насоки и инструктивни забелешки и поттикнување на децата за подобро решавање на проблемите (14,5%); примена на различни ресурси, аудио- и видеоснимки и ИКТ (12%).

- Влијанието на соработката со родителите за говорниот развој и комуникациските вештини

За овој аспект од одговорите на воспитувачите можеме да согледаме дека родителите имаат значаен удел преку: учество на заеднички работилници и други активности со своите деца во градинките (41 одговор, 53%); негување на читателска култура кај децата (прераскажување приказни, користење сликовници, заедничко гледање емисии за деца, театарски претстави и слично) – 32 одговори, 44%.

Незначителни 3% од одговорите се однесуваат за учество на родителите во изготвување на годишна програма за работа на градинката, како и нивно вклучување преку стручни мислења, сугестии и донации (5 одговори, 3%).

Услови и предуслови за активно вклучување на децата во активности за говорен развој и комуникациски вештини

Од квалитативните искази на воспитувачите можеме да констатираме дека за овој аспект најрелевантен индикатор е децата да го разбираат она што го слушаат и соодветно да реагираат, како и нивната способност да започнат комуникација, да разговараат, поставуваат прашања за нејасни работи и да кажуваат свои идеи. Во овој контекст има 102 одговори од испитаниците, што е 74% од вкупно дадените одговори.

Учествувањето во драматизации со примена на правилна дикција како индикатор е застапено со 21% од вкупно дадените одговори. Додека, на правилното користење термини, разбирањето на нивното значење и препознавањето зборови што се различни од мајчиниот јазик отпаѓаат 5% од дадените одговори.

* * *

Со наведените квалитативни индикатори се открива дека соработката со родителите има значаен удел за говорниот развој и комуникациските вештини кај децата на предучилишна возраст. Со нив се потврдува третата помошна хипотеза во

група В дека „со современи дидактичко-методски пристапи во реализација на содржините и активностите во градинките и во наставата по македонски јазик се стимулира говорниот развој и комуникациските вештини кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

Поврзаноста на говорот и цртањето низ активностите кај децата во функција на говорниот развој и комуникациските вештини

За овој аспект голем процент воспитувачи даваат одговори/индикатори со коишто се потврдува тесното поврзување помеѓу говорењето и цртежот во активноста на детето на 5 до 6-годишна возраст. Имено, 65% од добиените одговори упатуваат на тоа дека децата полесно се изразуваат кога самите илустрираат/цртаат за доживевани и измислени настани, познати приказни и слично. А, учеството во изработка на постер, книга, албум, виден весник, пано, парола, стрип е застапено со 30%. 95% од добиените одговори од воспитувачите ја потврдуваат потребата од поврзување на говорењето и цртањето во активностите на детето во овој развоен период со цел поттикнување на говорниот развој и комуникациските вештини. Останатите 5% од одговорите отпаѓаат на други активности.

- Информирање на родителите за говорниот развој и комуникациските вештини

За овој аспект има 42 одговори од воспитувачите, односно 56% со кои се потврдува дека воспитувачите ги информираат родителите преку редовни средби, соработка, разговор, дискутирање и давање повратни информации.

Воспитувачите потенцираат дека го следат напредокот на децата и преку водење анегдотски белешки и записи – 16 одговори, 22%; водење чек-листи – 8 одговори, 12%; описно оценување – 5 одговори, 10%.

9.2. Прoцени за наставата по македонски јазик во трето одделение на основно училиште

1. Развивање стимулативна средина

- ✓ Од мислењето на одделенските наставници за наставата во паралелката и основното училиште може да се види дека кај 28,8% од испитаниците постои многу големо задоволство на наставниците во училиштето и кај 51,5% дека постои големо задоволство од работата во училиштето. 16,7% одговориле дека постои средно задоволство. 95,6% од испитаниците одговориле дека ги разбираат и ги прифаќаат задачите за воспитно-образовната работа со учениците. 73,1% одговориле дека постои висока поддршка од родителите, 20% одговориле дека постои средна поддршка. Највисоката проекција на првата главна компонента, а со тоа и интерна валидност има одговорот дека „постои задоволство на одделенските наставници од работата во училиштето“.
- ✓ Од другите сознанија на наставниците за училиштето може да се види дека 86,8% во потполност се согласуваат/се согласуваат дека училиштето е лоцирано во безбедна околина. Значајно е тоа што 74,3% од наставниците мислат дека „постојано има коректно однесување меѓу наставниците“. 88,1% во потполност се согласуваат /се согласуваат дека „секогаш има коректно однесување на наставниците кон учениците“. Само 9% од испитаниците имаат неутрално мислење за ова прашање.

2. Следење на активностите на учениците за реализација на програмите по македонски јазик во трето одделение

- ✓ Од одговорите на наставниците за значењето на следењето на активностите на учениците во наставата може да се види дека 85,3% од испитаниците одговориле дека во потполност се согласуваат/се согласуваат со мислењето дека „следењето е важно за подобро запознавање на потребите, интересите и начинот на учење на конкретни ученици во паралелката“. Исто така, 82,3% од наставниците сметаат дека „следењето е важно за да добиеме квалитетни информации за сопствената работа“. Според мислењето на 80,6% од

наставниците, „следењето е важно за квалитетно и сеопфатно информирање на родителите“. 3% одговориле дека немаат мислење за ова прашање.

- ✓ Во четвртата скала, на прашањето: „Колку често ги следат иницијативите на учениците како сигурен показател на нивната активност?“, 59,7% од наставниците одговориле дека ја следат активноста многу често, 26,9% само понекогаш, а 6% сосема малку. 7,5% од наставниците немаат доволно време. 74,6% од испитаниците одговориле дека многу често ги следат психолошките аспекти на активностите (интелектуални, практични, социјални, емоционални), а 19,6% само понекогаш, 1,5% сосема малку и 4,5% од наставниците одговориле дека немаат доволно време. На прашањето: „Колку често ги следите педагошките аспекти на активностите (колку се остваруваат декларираниите воспитни цели)?“, 82,1% од наставниците одговориле многу често, 13,4% само понекогаш, 1,5% сосема малку и 3% од наставниците одговориле дека немаат многу време. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има прашањето: „Колку често ги следите педагошките аспекти на активностите (колку се остваруваат декларираниите воспитни цели)?“ и прашањето: „Колку често ја следите улогата која ја имаат конкретни ученици во активностите?“.

* * *

Петтата скала се однесува на следењето на активностите на учениците и водењето на евиденција. Ова е многу битна компонента за успешно создавање стимулативна средина за изведување на активностите на учениците во училиштето. Тоа се гледа од одговорите дека 56,9% од наставниците многу често водат дневник на паралелката, 18,5% само понекогаш, 6,2% сосема малку и 10,8% од наставниците дека немаат доволно време. 10,3% од наставниците одговориле дека многу често користат аудио- и видеоснимки, 45,6% само понекогаш, 17,6% сосема малку, 13,2% од наставниците немаат доволно време. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има прашањето: „Колку често водите дневник?“. Овие сознанија имаат значење за нашето истражување. Всушност, развивањето на стимулативна средина за изведување на активностите на учениците во наставата по македонски јазик во училиштето е многу битна независна варијабла во истражувањето.

- ✓ Шесттата скала содржи одговори на наставниците како ги поддржуваат потребите и желбите на учениците да говорат и да комуницираат. Висок процент 71,6% од наставниците во потполност се согласуваат со тврдењето:

„Активно слушам што говори секој ученик во паралелката“, 26,9% дека се согласуваат со ова тврдење. Исто така, висок процент од наставниците 92,6% се согласуваат со тврдењето: „Ги слушам учениците кога говорат не само што им се случило туку и за нивните желби, потреби, договарања, несогласувања“. 4,4% од наставниците немаат мислење. Сите тврдења од шестата скала имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 62,01% од вкупниот варибилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност имаат тврдењата: „Активно слушам што говори секој ученик во паралелката“ и „Им давам вербална и невербална поддршка“.

3. Цели, содржини и активности за говорниот развој и комуникациските вештини предвидени со програмата по македонски јазик за трето одделение

- ✓ Во седмата скала вредностите на Хи-квадрат тестовите укажуваат дека за сите конкретни развојни цели за подрачјето *Читање, пишување грамика* постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Голем процент од наставниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат за развојните цели во подрачјето *Читање, пишување грамика*.

* * *

Со одговорите на шестата скала од наставниците на прашањето како ги поддржуваат потребите и желбите на учениците да говорат и да комуницираат и со тврдењата на седмата скала за содржините и активностите за говорниот развој и комуникациските вештини предвидени со програмата по македонски јазик за трето одделение се потврдуваат помошните хипотези во група В дека „Програмата за рано учење и развој и наставните програми по македонски јазик обезбедуваат основа (содржини, активности, методи) за развојот на говорот и комуникациските вештини кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“ и „комуникациските вештини се значаен предуслов за реализација на активностите и содржините за севкупниот наставен процес“.

- ✓ Осмата скала се однесува на активности и содржини во подрачјето *Читање, пишување грамика*. Според одговорите на наставниците, вредностите на Хи-квадрат тестовите покажуваат дека во сите примери на

активности/содржини постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Голем процент од наставниците повеќе од очекуваното се согласуваат или во потполност се согласуваат со понудените активности/содржини за подрачјето *Читање пишување граматика*. Сите активности/содржини во ова подрачје имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 72,96% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност имаат активностите поврзани со „Препознавање придавки (како зборови кои стојат до именките и ги објаснуваат) во реченици и во текст“.

- ✓ Сите развојни цели од деветтата скала во подрачјето *Читање, литература и лектура* имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 73,87% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има развојната цел учениците „да разликуваат стих од строфа и да создаваат што е рима“.
- ✓ Десеттата скала содржи одговори на наставниците за активности и содржини од подрачјето *Читање, литература и лектура*. Според одговорите на наставниците, вредностите на Хи-квадрат тестовите покажуваат дека во сите примери на активности и содржини постојат статистички значајни разлики меѓу добиените и очекуваните фреквенции. Сите тврдења од десеттата скала имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 64,54% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа интерна валидност имаат активностите и содржините: „Составување на реченици усно и писмено според дадени слики за приказна, расказ, песна...“ и „Вежби за пишување реченици, приказна во слики за да се добие целината на приказната“.

* * *

Со одговорите на наставниците на осмата скала која се однесува на активности и содржини за подрачјето *Читање, пишување/граматика*, мислењата на наставниците на деветтата скала за развојните цели за подрачјето *Читање, литература и лектура*, како и од одговорите на наставниците на десеттата скала за активностите и содржините за подрачјето *Читање, литература и лектура* се потврдува помошната хипотеза во група В дека „Програмата за рано учење и развој и наставните програми по македонски јазик обезбедуваат основа (содржини, активности, методи) за развојот на

говорот и комуникациските вештини кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“ и помошната хипотеза во група Б дека „постои градација на комуникациските вештини во периодот пред и по описменувањето“.

- ✓ Единаесеттата скала содржи процени на наставниците за значењето на лектирните содржини за развојот на сознајните процеси, говорот и говорните вештини кај ученикот. На првото прашање – кај учениците со читање на лектирите се побудува љубопитност, емоционално доживување и размислување, 53,7% од наставниците одговориле дека во потполност се согласуваат со ова мислење, 46,3% дека се согласуваат. Исто така, и за второто мислење: „Учениците се запознаваат со разновидноста во книжевноста торештво“, 54,5% од наставниците во потполност се согласуваат со ова тврдење и 45% се согласуваат. За мислењето дека „кај учениците се побудува вниманието и интересот за естетските функции на лектирите“, 51,5% од наставниците во потполност се согласуваат, 40,9% се согласуваат и 7,6% од наставниците немаат мислење. Сите тврдења од единаесеттата скала имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 62,35% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има тврдењето: „Се развиваат навики за читање и читателска култура“.
- ✓ Дванаесеттата скала се однесува на процени на наставниците за лектирните содржини во второ и трето одделение. За првото мислење дека „во лектирите има неразбирливи зборови за учениците“, 25,4% од наставниците се согласуваат со ова тврдење, 59,7% одговориле дека се согласуваат, 6,8% дека немаат мислење и 9% од наставниците не се согласуваат. За мислењето дека лектирите имаат едноставна структура која овозможува различни активности со учениците: играње улоги, драматизација, 15,2% од наставниците одговориле дека во потполност се согласуваат, 81,8% дека се согласуваат. Со мислењето дека „учениците од лектирите можат да откриваат самостојно или со поддршка основна идеја, тема, главни ликови“, 25,8% од наставниците во потполност се согласуваат со ова мислење, а 72,7% одговориле дека се согласуваат. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има мислењето во лектирите да „има завршеток што се совпаѓа со детските желби и интереси и што ја поттикнува нивната имагинација“.

Од одговорите на единаесеттата скала, која содржи процени на наставниците за значењето на лектирните содржини, развојот на сознајните процеси, говорот и говорните вештини кај учениците, како и од дванаесеттата скала за процените на наставниците за лектирните содржини во второ и трето одделение се потврдува целосно помошната хипотеза во група А дека „постои соодветна стимулација на говорниот развој кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“ и во група В дека „Програмата за рано учење и развој и наставните програми по македонски јазик обезбедуваат основа (содржини, активности, методи) за развојот на говорот и комуникациските вештини кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

- ✓ Тринаесеттата скала се однесува на конкретизирање на развојните цели за поддржување на потребите и желбите на учениците за изразување и творење. Со развојната цел учениците „да учествуваат во разговор и самостојно да ги искажуваат своите чувства, факти“, 66,2% од наставниците во потполност се согласуваат и 33,8% се согласуваат. Со развојната цел учениците „да следат содржини од различни медиуми (ТВ, радио, детско списание, сликовници, енциклопедии и сл.)“, 68,2 од испитаниците во потполност се согласуваат и 30,8% се согласуваат, 1,5% немаат мислење и 1,5% од наставниците не се согласуваат. Сите развојни цели од тринаесеттата скала имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 67,66% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција, а со тоа и интерна валидност има развојната цел учениците „да пишуваат состави, честитки, разгледници и сл.“.
- ✓ Четиринаесеттата скала се однесува на активности и содржини за подрачјето *Изразување и творење*. За активността: „Составување расказ според даден план“, 76,9% од наставниците во потполност се согласуваат, 23,1% се согласуваат. За активността: „Прераскажување приказна“, 80% од наставниците во потполност се согласуваат и 20,0% се согласуваат. Со активността: „Раскажување за лично доживување“, 80% од наставниците во потполност се согласуваат и 20% се согласуваат. Слични фреквенции има и за активността: „Раскажување за измислен настан“, 76,9% од наставниците во потполност се согласуваат и 21,5% се согласуваат, а 1,5% од наставниците немаат мислење. Сите содржини и активности од четиринаесеттата скала,

според одговорите на наставниците, имаат високи проекции на првата Хоталингова главна компонента и истата исцрпува 82,62% од вкупниот варијабилитет на варијансата. Највисока проекција има активноста: „Составување на расказ според даден план“.

* * *

Тринаесеттата скала во истражувањето опфаќа конкретизирање на развојните цели за поддржување на желбите на учениците за изразување и творење, а четиринаесеттата скала се однесува на активности и содржини од Наставната програма за изразување и творење.

Со процените на наставниците што се опфатени на двете скали уште победливо се потврдува првата хипотеза од група А дека „постои соодветна стимулација на говорниот развој кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“ и првата помошна хипотеза од група В дека „Програмата за рано учење и развој и наставните програми по македонски јазик обезбедуваат основа (содржини, активности, методи) за развојот на говорот и комуникациските вештини кај децата од предучилишна и рана училишна возраст“.

4. Анализа и интерпретација на прашањата на кои испитаниците одговараа со дескриптивни искази

Вреднување на воспитно-образовниот процес (паралелки од 3-то одделение)

Влијание на стимулативната средина за изведување на активностите на учениците за говорниот развој и комуникациските вештини

За овој аспект 29% од испитаниците (одделенски наставници) одговориле дека влијанието на стимулативната средина се однесува на активностите кои ги преземаат училиштето и наставникот за изведување на наставата во вид на: создавање на пријатна атмосфера за учење – 6 одговори, 4%; обезбедување нагледни и манипулативни средства и примена на ИКТ – 7 одговори, 5%; давање вербална и невербална поддршка, насоки, мотивација и сл. – 9 одговори, 7%; активно слушање и следење на учениците, соработка, почитување на идеите и чувствата на учениците и поттикнување на слободно изразување – 14 одговори, 10%; активности во групи или парови – 4 одговори, 3%. Се забележува дека процените на наставниците се

фокусираат на активностите на самите ученици. 71% од одделенските наставници опфатени во истражувањето сметаат дека за развивањето на стимулативна средина влијае и самата активност на ученикот. Ученикот умее да слуша и да следи информации – 12 одговори, 9%; вербално комуницира, води дијалози, разговара и сл. – 26 одговори, 19%; раскажува, прераскажува, рецитира – 8 одговори, 6%. Ученикот користи литературен јазик и правилен изговор – 10 одговори, 7%; учествува во говорни игри – 13 одговори, 10%; учествува во драматизација – 13 одговори, 10%; покажува интерес за читање и пишување и чита текстови и друга литература – 13 одговори, 10%.

Добиените показатели покажуваат дека има потреба за поактивна стручна поддршка на наставниците за нивна поголема мотивација за создавање стимулативна средина за изведување на активностите на учениците.

Од показателите се потврдува третата хипотеза од Групата Б – Развојот на комуникациските вештини зависи од методскиот пристап на наставникот во реализацијата на наставата.

Разновидност на содржините и активностите на учениците за говорниот развој и комуникациските вештини

На ова прашање наставниците даваат широк спектар активности на учениците, а се запоставени содржините. На пример, ученикот чита различна литература – 28 одговори, 26%; учествува во игри, квизови – 22 одговори, 20%; вербално комуницира преку дијалози и вклучување во дискусии и слободно се изразува – 18 одговори, 17%; се изразува писмено и притоа користи правописни правила – 13 одговори, 12%; раскажува за настани или доживување и според серија слики – 12 одговори, 11%; учествува во драматизација – 10 одговори, 9%; применува ИКТ – 6 одговори, 5%.

Овие показатели ја потврдуваат првата хипотеза од Група Б – Постои заемно влијание на степенот на комуникациските вештини и читањето и разбирањето на литературни дела.

Влијание на соработката со родителите за говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците

На ова прашање 81,0% од одговорите на наставниците ја дефинираат соработката на родителите со училиштето преку активно учество во целокупниот

воспитно-образовен процес. Имено, 39 одговори, односно 32,5% се однесуваат на учество на родителите во училишните активности, наставни и воннаставни активности, работилници. 44 одговори, односно 36,5% се однесуваат на средби со родителите, разговори, давање повратни информации и сл.. 14 одговори, односно 12% опфаќаат соработка и активности на родителите во решавање на проблеми. Дел од одговорите се поврзани со активноста на родителите за поддршка на своите деца во пишување домашни задачи и задолженија – 8 одговори, 7% и давање предлози преку анкети, пополнување на чек-листи и сл. – 4 одговори, 3%. Само 9% од наставниците соработката со родителите ја гледаат во увид за успехот на ученикот.

Со овие показатели се подразбира голема и значајна улога на родителите во создавањето стимулативна средина за изведување на активностите на учениците во училиштето.

Поврзаноста на говорот и цртањето низ активностите на учениците во функција на говорниот развој и комуникациските вештини

За овој аспект се согледува дека на наставните часови по македонски јазик е застапено ликовното изразување на учениците со изработка на слики, цртежи, стрипови кои се однесуваат на содржините (прозни и поетски текстови), како и за лични доживувања (45% од одговорите). 51% од одговорите се однесуваат на воннаставни активности со поврзување на литературно и ликовно творештво (изработка на паноа, плакати, сиден весник, албум и сл.). 4% од одделенските наставници наставните активности по македонски јазик ги поврзуваат со содржини од други медиуми: видеоснимки, фотографии, филмови и сл.

Информирање на родителите за говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците

Информирањето на родителите за говорниот развој и комуникациските вештини кај учениците се реализира на повеќе начини. 72% од наставниците одговориле дека родителите ги информираат преку редовни средби во училиштето, соработка, разговор, дискутирање и давање повратни информации; 28% со водење на чек-листи, анегдотски белешки, описно оценување, водење ученичко портфолио.

10. Користена литература

- Анастасова - Шкрињариќ, Нина. (2011). *Трипозникот на Цепенков и Каучот на Фројд (психоаналитички концепти на сказните)*. Македонска реч, Скопје
- Ангелоска – Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*. Киро Дандаро, Битола
- Ангелоска – Галевска, Н. (2002). *Педагошки истражувања – видови, карактеристики, можности. Воспитание, списание за теорија и практика*. Педагошки факултет, Штип, 32-45
- Ангелоска – Галевска, Н. (2006). *Современи тенденции во стручното образование и обука на наставниците*, Годишен зборник, книга 59. Филозофски факултет, Скопје, 15-28
- Beard, Roger. (1990). *Developing Reading*. Hodder and Stoughton, London
- Bloom, Benjamin S. (1970). *Taksonomija ili kvalifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva*. Beograd
- Bognar, Ladislav i Milan Matijević. (1993). *Didaktika*. Školska knjiga, Zagreb
- Bognar, L., Matijević, M. (2002). *Didaktika II izmenjeno izdanje*. Školska knjiga, Zagreb
- Bruner, Džerom. (1972). *Tok kognitivnog razvoja*. Psihologija 1-2, Beograd
- Bruner, Džerom. (1988). *Proces obrazovanja*. Psihologija u nastavi: Zbornik 4. Savez društava psihologa SR Srbije, Beograd
- Bruner, Džerom. (1988). *Ponovni susret sa Procesom obrazovanja*. Psihologija u nastavi: Zbornik 4. Savez društava psihologa SR Srbije, Beograd
- Burns, Susan, M., Peg Griffin and Catherine E. (1999). Snow, editors. *Starting out right: A guide to promoting children's reading success*. National academy Press, Washington DC
- Дамовска, Лена и други. (2009). *Стандарди за рано учење и развој кај деца од 0 до 6 години*. Министерство за труд и социјална политика, Скопје
- Donaldson, Margaret. (1997). *Um deteta*. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Đorđević, Jovan. (1981). *Savremena nastava, oblici i organizacija*. Naučna knjiga, Beograd

- Ивиќ, Иван и други. (1997). *Активно учење*. Институт за психологију, Београд.
- Ивиќ, Иван и други. (1978). *Covek kao animal symbolicum*. Nolit, Београд
- Joyce, Bruce, Emily Calhoun and David Hopkins. (2002). *Models of learning-tools for teaching*. Open University Press, Philadelphia
- Каменов, Е. (2007). *Опште оснoве предшколског програма-Модел Б*. АБМ Економик, Нови Сад
- Kamenov, Emil. (1987). *Predskolska pedagogija*. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Београд
- Klafki, V. (1992). *Didaktičke teorije*. Eduka, Zagreb
- Кларин, Михаил. (1995). *Педагошката технологија во наставниот процес*. Педагошки завод на Македонија, Скопје
- Kobola, Alojz. (1977). *Unapređivanje čitanja u osnovnoj školi*. Školska knjiga, Zagreb
- Komenski, Jan A. (1967). *Velika didaktika*. Zavod za udzbenike, Београд
- Korelak, Derry (ed). (2003). *Spotlight on young children and language*. National Association for the Education of Young Children, Washington DC
- Ќулавкова, К. (1989). *Копнеж по систем*. Македонска книга, Скопје
- Males, D. (2011). *Nove paradigme ranog odgoja*. Zavod za pedagogiju, Zagreb
- Marsh, Colin J. (1994). *Kurikulum-temeljni pojmovi*. Eduka, Zagreb
- Miljak, A. (2009). *Življenje djece u vrtiću: novi pristupi u shvaćanju, istraživanju i organiziranju odgojno-obrazovnog procesa u dječjim vrtićima*. SM naklada, Zagreb
- Miller, D. (2008). *Teaching with intention*. Stenhouse Publishers, Portland
- Milovanović-Nahod, Slobodanka. (1981). *Usvajanje pojmova zavisno od nastavnih metoda i kognitivnih sposobnosti*. Prosveta, Београд
- OECD. (2008). *Trends shaping education*. OECD - Centre for Educational Research and Innovations, Paris

- Pijaže, Žani Berbel Inhelder. (1986). *Intelektualni razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Quintero, Elizabeth P. (2009). *Critical literacy in early childhood education*. Peter Lang Publishing, New York
- Richards, Jack C. (2001). *Curriculum development in Language teaching*. Cambridge University Press, New York
- Riley, Jeni. (2006). *Language and Literacy 3-7*. Sage publications, London
- Šaranović-Božanović, N., Milanović-Nahod, S. (1995). *Uticaj učenja na usvajanje pojmova*, Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja, br. 27. Beograd
- Šmit, V. H. O. (1999). *Razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Velek, R., Voren, O. (1985). *Teorija književnosti*. Nolit, Beograd
- Vigotski, Lev. (1996). *Problemi razvoja psihe*. Zavod za udzbenike i nastavna sredstva, Beograd
- Шанин, Мара. (2005). *Сопственим искуством до знања*. Завод за уџбенике и наставна средства, Београд
- Wortham, S.C.(2013). *Common characteristics and unique qualities in preschool programs*, Global perspectives in early childhood education. Springer, New York
- (1963). *Enciklopedijski rječnik pedagogije*. Matica hrvatska, Zagreb
- (2014). *Key data on early childhood education and care in Europe*. Eurydice and Eurostat report
- (2007). *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*. Биро за развој на образованието, Скопје
- (2007). *Наставна програма по македонски јазик за I одделение во деветгодишното основно образование*. Биро за развој на образованието, Скопје
- (2007). *Наставна програма по македонски јазик за II одделение во деветгодишното основно образование*. Биро за развој на образованието, Скопје
- (2007). *Наставна програма по македонски јазик за III одделение во деветгодишното основно образование*. Биро за развој на образованието, Скопје

- Hoff, E. (2009). *Learning Development at an Early Age: Learning Mechanisms and Outcomes from Birth to Five Years*. Преземено од <http://www.child-encyclopedia.com/language-development-and-literacy/according-experts/language-development-early-age-learning>
- Lennox, S. *Language, literature and literacy: Authentic engagement in the early years*. Преземено од <http://www.alea.edu.au/documents/item/497>
- Adam, H. (2010). *Children's Literature and the Early Years Learning Framework*. Преземено од <http://ro.ecu.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1108&context=eculture>
- http://raisingchildren.net.au/articles/developing_literacy.html#encouraging
- <https://www.wida.us/standards/EarlyYears.aspx>