



Универзитет „Св.Кирил и Методиј“ во Скопје  
Филозофски факултет - Институт за педагогија  
Студиска програма: Педагошки науки



# **КОРИСТЕЊЕ НА ЛИТЕРАТУРНИТЕ ДЕЛА ВО НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК**

- магистерски труд -

Ментор:  
проф. д-р Елизабета Томевска-Илиевска

Изработил:  
Маја Јаневска  
досие бр: 5151/18

Скопје, февруари 2021 година

## Содржина

ВОВЕД .....	5
I Теоретски основи на проблемот на истражувањето .....	9
1. Литературата за деца и нејзиното значење .....	10
1.1. Литературата за деца како дел од литературата .....	10
1.2. Книжевно-уметничките специфики на литературата за деца .....	12
1.2.1. Прва уметност којашто ја открива детето .....	12
1.2.2. Развојот на говорот кај детето .....	13
1.2.3. Темата и мотивот во литературните дела.....	13
1.2.4. Литературните ликови .....	14
1.2.5. Воспитниот и едукативен аспект на литературното дело.....	14
2. Литературното дело во функција на развојноста на учениците.....	14
2.1. Литературното дело во контекст на развојот на јазичните вештини.....	22
2.1.1. Читањето како јазична вештина.....	22
2.1.2. Пишувањето како јазична вештина.....	26
3. Воннаставното читање и неговото значење.....	29
4. Наставно моделирање на лектирно дело .....	32
5. Релевантни истражувања .....	38
II Методологија на истражувањето.....	45
1. Предмет на истражувањето .....	46
2. Дефинирање на поимите .....	47
3. Цел на истражувањето .....	48
3.1. Карактер на истражувањето.....	49
4. Задачи на истражувањето.....	49
5. Хипотези .....	51
5.1. Генерална хипотеза .....	51
5.1.1. Посебни хипотези.....	51
6. Варијабли на истражувањето .....	52

6.1. Независни варијабли .....	52
6.2. Зависни варијабли .....	53
7. Методи, техники и инструменти на истражувањето .....	53
7.1. Методи на истражувањето .....	53
7.2. Техники на истражувањето .....	54
7.3. Инструменти на истражувањето .....	54
7.3.1. Опис на инструментите .....	54
8. Популација и примерок на истражувањето.....	56
9. Обработка на податоците .....	57
10. Организација и тек на истражувањето .....	57
III Анализа и интерпретација на резултатите добиени од истражувањето на користењето на литературните дела во наставата по македонски јазик .....	59
1. Анализа на наставните планови и програми по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение со осврт на конкретните цели од програмските подрачја .....	60
2. Анализа на користењето на литературните содржини во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првиот и вториот образовен циклус на деветгодишното образование .....	65
3. Анализа на користењето на лектирните дела по наставниот предмет македонски јазик во првиот и вториот образовен циклус на деветгодишното основно образование .....	81
4. Анализа на резултатите добиени од испитувањето на наставниците по наставниот предмет македонски јазик во првиот и вториот образовен циклус на деветгодишното образование .....	94
IV Заклучни сознанија и препораки .....	102
КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА .....	109
ПРИЛОЗИ.....	118
(ИСТРАЖУВАЧКИ ИНСТРУМЕНТИ) .....	118
Прилог бр.1: Чек листа за анализа на литературните содржини во учебниците по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение .....	119
Прилог бр.2: Чек листа за анализа на лектирните дела предвидени според програмата по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение .....	121

Прилог бр.3: Прашалник скалер за испитување на ставовите и мислењата на наставниците за третманот на лектирните дела во наставата по македонски јазик од прво до шесто одделение .....	123
Прилог бр.4: Список на учебници по македонски јазик од прво до шесто одделение	126
Прилог бр.5: Список на лектирни дела по македонски јазик од прво до шесто одделение (задолжителни и изборни) .....	128

### **Прилог на табели**

Табела број 1: Преглед на наставни часови по програмски подрачја за наставниот предмет македонски јазик .....	60
Табела број 2: Приказ на литературните видови во учебниците по македонски јазик - прв образовен циклус .....	65
Табела број 3: Приказ на литературните видови во учебниците по македонски јазик - втор образовен циклус .....	67
Табела број 4: Приказ на литературните елементи тема, содржина, ликови и локализација во учебниците по македонски јазик - прв образовен циклус .....	69
Табела број 5: Приказ на литературните елементи тема, содржина, ликови и локализација во учебниците по македонски јазик – втор образовен циклус .....	71
Табела број 6: Дидактичка поддршка за анализа на литературните дела во учебниците по македонски јазик - прв образовен циклус .....	73
Табела број 7: Дидактичка поддршка за анализа на литературните дела во учебниците по македонски јазик - втор образовен циклус .....	73
Табела број 8: Естетско-емоционално вреднување на литературните дела во учебниците по македонски јазик - прв образовен циклус .....	75
Табела број 9: Естетско-емоционално вреднување на литературните дела во учебниците по македонски јазик - втор образовен циклус .....	75
Табела број 10: Имплементација на литературните содржини од учебниците по македонски јазик од првиот образовен циклус во наставата .....	78
Табела број 11: Имплементација на литературните содржини од учебниците по македонски јазик од вториот образовен циклус во наставата .....	78
Табела број 12: Карактеристики на лектирните дела од првите два образовни циклуси .....	81

---

Табела број 13: Литературните елементи во лектирните дела - тема и наслов .....	83
Табела број 14: Литературните елементи во лектирните дела–локализација .....	85
Табела број 15: Литературните елементи во лектирните дела – фабула, проблем и главни ликови .....	87
Табела број 16: Емоционални потенцијали на лектирните дела во првиот и вториот образовен циклус .....	88
Табела број 17: Етички вредности на лектирните дела .....	91
Табела број 18: Развој на интересот кај децата за читање на лектирните дела .....	91
Табела број 19: Имплементација на лектирните дела по македонски јазик во двата образовни циклуси од наставата .....	92
<b>Прилог на графикони</b>	
Графикон број 1: Третманот на лектирните дела во наставата .....	94
Графикон број 2: Интересот за читање на задолжителните лектирни дела .....	95
Графикон број 3: Читаност на лектирните дела .....	96
Графикон број 4: Оптимална бројност на лектирни дела во текот на една учебна година .....	97
Графикон број 5: Подготовка на учениците за читање на лектирното дело ....	98

## ВОВЕД

Користењето на литературните дела во наставата е еден сложен и повеќеслоен процес. Тоа пред сè произлегува од специфичноста на литературното дело, но и од дидактичките постапки потребни за ефективно откривање на уметничките вредности. Што се однесува до нив, тие истовремено треба да бидат соодветни на можностите и потребите на учениците, за кои се наменети литературните дела.

Постојат повеќе начини или можности за користење на литературните дела во наставата, од кои некои се повеќе или помалку конвенционални. Имено, покрај тоа што литературните дела се користат во наставата по македонски јазик, како литературни содржини во учебниците по македонски јазик или како лектирни дела во истиот наставен предмет, во нашата земја постојат истражувања кои покажуваат дека литературните дела многу успешно можат да се користат и во други наставни предмети. Овој начин на користење во наставата, а особено во наставата по некои наставни предмети (историја, географија, музичко образование и ликовно образование) значително влијаат врз подобрувањето на социоемоционалната атмосфера во наставата. Меѓу другото, тоа значи дека нивната употреба успешно ги мотивира учениците за наставна работа, дека будат позитивни емоционални чувства и ја подобруваат интеракцијата во одделението.

Сепак, во секојдневната настава литературните дела најчесто се користат во наставата по македонски јазик. Нивното користење е регулирано со годишниот глобален план за овој наставен предмет, за секое одделение одделно. Евидентно е дека литературните дела и нивното користење во наставата се лоцирани во програмските подрачја: Слушање и говорење, Литература и Читање, литература и лектира, за чија реализација е предвиден најголем број на наставни часови. Сето тоа упатува за значењето на овие програмски подрачја и за значењето на литературата и лектирата, односно „читањето“ без кое користењето на истите не би било возможно.

Потребно е да се укаже на две значајни работи и тоа:

1. за полесно истражување на проблемот е потребно да се направи динстикција помеѓу „литературата“ и „лектирата“. Иако, на прв поглед лектирата е литературно дело без сомнение, но во ова програмско подрачје како литература се именуваат литературни содржини застапени во учебниците по македонски јазик. Тие се помали по обем и припаѓаат на различни родови и видови, додека лектирните дела се поголеми, најчесто интегрални литературни творби и нивниот дидактички третман треба да биде посебен. Тој треба да биде посебен, особено заради бројноста на литературните елементи во лектирните дела и потребата истите да се „откриваат“ на различни нивоа, зависно од возраста на учениците;
2. во врска со ова и воопшто за третманот на литературните дела во наставата, важно е да се истакне дека во основата на целиот процес на користење се наоѓа „читањето“. Имено, учениците мора да ја имаат совладано вештината за читање за да можат да користат литературни содржини и лектирни дела. Со оглед на тоа дека развојот на вештините за читање е долг процес и дека читањето се „усовршува“ со читање, литературните содржини и лектирните дела во овој контекст се јавуваат како средства и содржини за вежбање на читањето, што особено е функција на лектирните дела, чие користење подразбира висок степен на самостојност во читањето.

Ваквиот приод во воведните сознанија води кон заклучок дека истражувањето е фокусирано врз еден интересен и значаен проблем, кое е поттикнато, меѓу другото и од сè помалиот интерес за читање на литературни дела од страна на учениците. Како една од негативните импликации според некои истражувања, доведува до заклучок дека учениците имаат послаби способности за читање. За да истражувањето на маркираниот проблем биде што поцелосно опфатен, недвојбено е дека постои потреба да се испитаат и дидактичките компетенции на наставниците за оптимално користење на литературните дела во наставата, како и нивните ставови за дидактичките пристапи кон литературните дела и помалите литературни содржини.

Истражувањето се очекува да даде значаен придонес во процесот на унапредување на користењето на литературните дела во наставата по македонски јазик од прво до шесто одделение, особено со заклучните согледувања и предлозите кои ќе произлезат од нив.

# **I Теоретски основи на проблемот на истражувањето**

## **1. Литературата за деца и нејзиното значење**

Литературата претставува една интегрална целина на повеќе сочинители и произведени делотворности, плод на креативноста на уметничкиот збор и творечките потенцијали на авторот. Според Спасевски (2007, 20) „уметничката литература претставува синтеза на тематско-мотивски авторски перцепции проникнати од личните творечки обмисли, креативно концентрирани низ структурата на композицијата на литературното дело низ соодветни развојни етапи.“ Тоа е олицетворение на внатрешниот свет на авторот. Низ литературната уметност, која е излеана во литературното дело го откриваме личното доживување на авторот или внатрешното доживување на нештата од страна на авторот.

Непроценливото значење на едно литературно дело е тоа да успее да опстане подолг временски период и при тоа да не губи од својата уметничка вредност. „Тие според својата содржина и форма треба да ги надминуваат кусите временски, географски и етнички, па и јазични граници, независно од периодот кога се создадени.“ (Николић, 1979, 251) Една од најважните карактеристики на литературното дело е преку својата естетска вредност да му пркоси на времето, односно без разлика на настаните да биде синоним за безвременско уметничко дело.

### **1.1. Литературата за деца како дел од литературата**

„Литературата за деца е составен дел на литературата воопшто. Исто како и литературата, така и литературата за деца ја сочинуваат: народната литература (создавана со векови наназад од страна на анонимен творец - народот) и современата – уметничка литература (создавана како индивидуално уметничко творештво на авторите)“. (Спасевски, 2007, 33) Народната литература за деца, како дел од народната литература воопшто, е создадена уште со појавата на усното народно творештво, а современата литература за деца во најголема мера потекнува од народната литературна уметност.

Изборот на литературни дела кои треба да ги користат најмладите читатели е направен од два аспекта, литературни дела од различни родови и

жанрови, како и од аспект на нивна педагошка функционалност. Овие аспекти особено се изразени во делот кога треба да се направи избор на литературни дела кои ќе соодветствуваат на нивната детска возраст. Особено денес, класификацијата на делата според старосната доба на читателот се врши преку двете клучни компоненти, и тоа уметничко-естетскиот и дидактичкиот аспект на литературните дела наменети за децата. Врз основа на тоа е извршена поделба на детството на три периоди и тоа:

- „прво детство – кога детето сè уште е во фаза на појдовно еволуирање,
- второ детство – кога детето е на возраст од првата до шестата година и
- трето детство – кога детето е на возраст од шестата до четиринаесеттата година.“ (Спасевски, 2007, 39)

Во овие три периоди децата – читатели користат литературни дела кои се распределени според одредени педагошки критериуми и тоа:

- децата од **третата и четвртата година** конзумираат **сликовници** во кои краткиот текст запишан со повпечатлив букварски фонд е придружен со илустрирани делови на приказната, како и римувани поетски целини со цел децата поедноставно и побрзо да ги восприемаат;
- книжевниот обем кој е наменет за децата **од четвртата до седмата годишна возраст** се проширува и опфаќа повеќе литературни родови и видови кои се со посложено тежинско ниво. Во овој период за децата се интересни **сказновитите приказни**. Според Црнковиќ (1977, 56) ваквата фабула е попривлечна за децата од градската средина, отколку за децата од руралната средина, но и за децата со богата и развиена фантазија, отколку оние со понеразвиена фантазија;
- **од осмата, па сè до десеттата година** се зголемува интересот кај децата за восприемање на книжевни дела со посложена содржина и во овој период нивното внимание е насочено кон **расказите** во кои доминираат реалистичните случки. Децата во овој период се поистоветуваат со ликовите од овие раскази кои се нивни вршници и со нивните секојдневни авантури;
- во **претпубертетскиот период** децата сакаат да запознаваат ликови кои имаат **авантуристички дух**, а нивниот живот е динамичен и

возбудлив. Тогаш тие започнуваат да ја градат својата личност, па се поистоветуваат со одважните, храбрите и снаодливите јунаци;

- веќе **после тринаесеттата година** нивното внимание се пренасочува кон **реалното опишување на животот** на децата од различни краеве на светот, како и патописите за тие нови интересни предели.

Според Димова (2011, 17), читањето придонесува когнитивно, социјално и емотивно растоварување, при што читателот во одреден период бега од секојдневието, се нурка во фиктивниот свет без граници, набљудува проблеми и желби на измислени ликови, влегува во стадиум на развој кој е веќе поминат или пак, гледајќи ја судбината на другите, може да заборави на сопствените тешкотии.

Познато е дека контактот со литературата кај децата и младите може да го унапреди развојот на нивното сопствено ЈАС. Младите читатели кои се во потрага по сопствениот идентитет, читајќи се среќаваат со многубројни случки од животот. Среќавањето со различни ликови во литературата овозможува контакт и со различни начини на размислување. Во фиктивниот свет, можат без последици да се спроведат најразлични стратегии за решавање на проблемите. Така, читањето станува вежба за умот, при што читателот добива можност од повеќе перспективи да ја набљудува сопствената средина.

## **1.2. Книжевно-уметничките специфики на литературата за деца**

Литературното дело кое е наменето за учениците е специфично и различно од делото кое е наменето за возрасни и тоа од повеќе аспекти. Токму заради тоа, ова дело претставува еден вид книжевен феномен, бидејќи неговата улога е многу значајна во животот на детето и развојот на неговата личност.

### **1.2.1. Прва уметност којашто ја открива детето**

Уште од најмала возраст детето ја слуша приспивната мелодична песна на мајката додека го успива или пак ги слуша убавите приказни и сказни, а ги разгледува и колоритните сликовници кои се привлечни за неговите детски очи. Затоа велиме дека литературната творба е прва уметност со која се соочува и ја запознава малото дете.

### **1.2.2. Развојот на говорот кај детето**

Книгата и нејзината книжевна моќ има многу големо влијание и врз развојот на говорот кај детето. Преку неа детето си го дефинира за него непознатиот свет и добива првична перцепција за светот преку уметничко-естетскиот јазик на авторот. Затоа книжевната мисла на авторот треба хармонично да тече и да се движи дејството на фабулата во литературната творба. Уметноста на зборот е клуч со кој ќе може да се открие она што сака авторот да го пренесе. Истиот го развива говорот кај детето со збогатување на неговиот вокабулар. Што повеќе детето чита, тоа повеќе се запознава со нови зборови, непознати за него, кои треба понатаму да ги употребува при изразувањето.

### **1.2.3. Темата и мотивот во литературните дела**

Важна карактеристика на литературното творештво за деца е големата разноликост на теми и мотиви наменети за возраста на децата читатели. Како теми се сретнуваат детството и детскиот свет, природата, растителниот и животинскиот свет, како и волшебствата кои особено се значајни за откривање и поттикнување на фантазијата кај детето. Како мотиви од детскиот живот може да се сретнат ведриот детски живот, дружељубивоста, трудољубивоста, детските игри и соништа, семејната и училишната средина, како и местото каде што играат децата (улицата, паркот или пак игралиштето). Доколку во делото се среќаваат растенија и животни, мотив може да биде пристигнувањето на ластовичките, жуборењето на потокот, расцветувањето на цвеќињата, песната на штурецот, трудољубивоста на верверичката, вредната работа на мравката и пчелата, сонот на баба Меца итн. Неисцрпни мотиви се и мотивите поврзани со предмети од нивниот секојдневен живот, и тоа играчките со кои си играат, училишните предмети и оние предмети што секојдневно ги сретнуваат на улица. Сите овие бројни теми и мотиви кои се сретнуваат во литературните дела за деца потврдуваат колку тие се специфични, особено за развојот на детето и неговата креативност.

#### **1.2.4. Литературните ликови**

Една од најважните специфики на литературните дела за деца е и широкиот спектар на литературни ликови кои се среќаваат во истите. Авторите во своите дела имплементираат разни видови на книжевни ликови. Освен ликовите на децата и на возрасните, како книжевни ликови се сретнуваат и митолошки суштества, волшебни и фантастични предмети и други замислени ликови кои ја збогатуваат детската фантазија. Па така, како ликови во делата наменети за деца се сретнуваат: сунѓерот, училишната табла, цветот, кроткото срнче, шеќерното дете, дете изработено од дрво, семафорот, компјутерот итн. Специфично е тоа што авторите на овие ликови им даваат тело и душа, односно ги персонифицираат, им даваат индивидуални карактери, способност да расудуваат и логично да размислуваат. Децата, пак, додека читаат се поистоветуваат со сите нив, ги преживуваат случките што им се случуваат и ги доживуваат истите чувства што ги чувствуваат, дури и сакаат да бидат како нив.

#### **1.2.5. Воспитниот и едукативен аспект на литературното дело**

Литературното дело претставува еден отворен прозорец кон светот преку кој детето го запознава. Преку него тоа се подучува, се советува, се надградува и се едуцира.

## **2. Литературното дело во функција на развојноста на учениците**

Литературните текстови може да бидат тема на разговор помеѓу членовите на едно семејство, пријателите, научниците, како и помеѓу учениците и наставниците. За да успее еден дијалог кој е поврзан со литературното дело, неопходни се прагматички способности на учесниците во дијалогот, а се мисли на основните способности за комуникација, за ефективно и когнитивно општење, потоа за толерирање туѓи мислења, за сослушување и за вклучување на други учесници во дијалогот и на крајот за соодветниот стил на разговор. Така, еден разговор за литературата помеѓу пријателите ќе се разликува од оној разговор кој е воден на еден конгрес на литерати, каде што се

вклучени и стручни термини поврзани со литературата, како и со различни начини на пристап кон делото. „Литературата овозможува градење национални, политички, социјални, еколошки, етички норми и дава повод за разговор за естетски прашања.“ (Димова, 2011, 17) Дел од литературата за деца и млади намерно бил, и е пишуван така, за да се гради и да се развива естетскиот вкус кај нив. За некои од младите, разговорите за литературата се дел од групниот идентитет. Односно, доколку некој од нив би сакал да биде дел од една група би требало да има прочитано одредени литературни дела кои групата ги поддржува.

„Литературните текстови кои биле создавани многу одамна, како и оние кои се служат со необични говорни средства, се отвораат дури при разговорот со некој друг, пред сè искусен читател. Расправите за литературата доведуваат до намалување на дистанцата помеѓу текстот и рецепиентот.“ (Димова, 2011, 21). Најпосле, социјалното значење на литературата лежи и во посебниот естетски вкус кој се појавува при ситуации на колективно рецепирање (театар, кино, рецитал итн.).

Своевидни форми на комуникација претставуваат сликарската уметност, музиката, танцот, спортот, архитектурата и секако литературата, кои од една страна овозможуваат поврзување со минатото, а од друга страна, пак, од минатото може да се разграничат современите потреби и да се развијат идни перспективи. Културното значење на литературата лежи во нејзиниот придонес кон системот на симболи со чија помош поголемите заедници создаваат свој идентитет. Литературата како дел од културната свест на поголема група станува место во кое се одлучува што ќе се запамети. Според Димова (2011, 18), песните, расказите, романите, драмите, со теми од Илинденското востание, Втората светска војна или освојувачките походи, се пример за една таква можност за потсетување. На нивното актуализирање значајно влијаат и одредени инстанции, како што се на пример мас-медиумите. Безбројните културно релевантни производи постојано се филтрираат, па така само неколку продираат до јавната свест. Притоа, не е важно дали критичарите се изјаснуваат позитивно или негативно за некое дело. Самиот факт што за нив се отвора дискусија го зголемува интересот кај потенцијалните читатели.

Преку пишаниот збор може со голем интензитет да се претстават, објаснат, доловат, пренесат многу настани од минатото, кои сами по себе, преточени во литературни содржини, пак, влијаат врз формирање на ставовите на читателот. Оваа компонента е во тесна корелација со естетиката, односно со развивање на естетските чувства и вредности, што претставува и една од основните литературни елементи во едно литературно дело.

Според Димова (2011, 19), особено важно за нас е антрополошката функција на литературата, сфатена во најширока смисла. Литературата од самиот нејзин почеток во античкото време служи како енциклопедија и како медиум на рефлексива во која е зачувано и обработено човековото културно наследство. Сè што постоело на светов, живее во неа и сето она што е почувствувано или смислено е зачувано во неа. Антрополошкото значење на литературата е во тоа што таа во нашето наследство задржува одреден фонд на обработени мисли кои учествуваат во претворањето на мислењето на луѓето денес, во една конвенционална заедничка свест. Така, Библијата, Куранот и Тората отсекогаш биле и останале табернакул, златен ковчег на знаења и искуства за целиот христијански, муслимански и еврејски свет.

Книгата како литературно дело претставува извор на знаења, но на еден специфичен начин. Тоа не се однесува само на педагошки структурираната и дидактички „моделирана“ литература, која е наменета за одредена читателска популација. Вака педагошки обликуваната литература ја презема оваа посебна задача, која е целосно независна од нејзините автори или издавачи. Исто како и другите уметности, така и литературата претставува средство за изразување кое поседува карактеристики на селекција на комуникацијата и самоинтерпретацијата на оние што ја „конзумираат“. Кога се пристапува кон дискусија, преку која се прави анализа на прочитаната содржина, секако дека треба да се имаат во предвид искуствата на определената целна читателска група, а неминовно е и нивното културно и социолошко опкружување. Вака структурно поставената литература како средство за комуникација влијае врз создавањето на колективниот идентитет.

Една од најважните задачи на методиката на наставата по литература, според многумина што се занимаваат со воспитно-образовниот процес, но и со

литературната продукција, е развивањето на способноста и подготвеноста да се искористи литературата за оваа културна функција на катализација. Литературното образование е неразделно од улогата на литературата да има функција на медиум за изразување и разбирање. Според Николић (1979, 259), наставните пристапи преку кои учениците доаѓаат до првични сознанија за литературното дело, започнуваат со самостојно читање на лектирното дело од страна на учениците; потоа ученикот низ делото се подучува преку анализа поткрепена со примери од содржината и завршува со донесување на сопствени заклучоци за уметничката вредност на делото. Од сето ова произлегува дека учениците единствено со читање на лектирното дело можат да се запознаат со неговата содржина, а потоа да ги произнесат своите размислувања, ставови, да ги вреднуваат постапките на ликовите и да се стават во драмски улоги.

Учениците уште од почетните одделенија од одделенската настава треба да стекнуваат навики за самостојно да избираат најсоодветни делови од уметничките текстови, преку кои тие ќе ги изразуваат своите впечатоци од делото и ќе ги истакнуваат неговите основни вредности. На овој начин учениците ќе се поттикнуваат поинтензивно и со поголемо внимание да го читаат делото. Така учениците ќе развијат способности при обработката на лектирното дело преку усната и писмената анализа да користат цитати од самото дело.

„За време на читањето, ученикот во својата имагинација создава слики за тоа што го чита. Тие слики понекогаш се „расфрлани“ низ фабулата од лектирното дело што го чита и/или немаат континуитет заради различни дејствија и нарација, па од тие причини учениците воглавно ја разбираат само применетата функција, што значи дека тие сами по себе, како парцијални уметнички вредности нема успешно да ги воочи и почувствува. Меѓутоа, „во процесот за воочување на литературните карактеристики на лектирните дела, како и за развивање на изразните способности кај ученикот, претпоставува употреба на посебен вид на читање, заради воочување на деталите, поединостите и елементарните слики, коишто имаат посебна вредност.“ (Николић, 1979, 263).

Литературните дела во себе содржат големи емоционални потенцијали, бидејќи уметноста од било кој вид, па и литературата е создадена врз емоционална основа. Од друга страна, многубројни психолошки теории упатуваат на тоа дека емоциите на авторот, односно литературниот лик предизвикуваат емоции кај читателот. Тоа би значело дека користењето на литературните дела во наставата го подобруваат квалитетот на емоционалната основа во наставата со сето значење што тоа го има во однос на еден сеопфатен развој на младата личност.

Развивањето на позитивните емоции на учениците во наставата има и свое психолошко оправдување, односно големо значење за целосно развивање на личноста и за реализирањето на низа круцијални задачи на наставата. За тоа сведочат и најновите психолошки сознанија, според кои во процесот на учењето постои тесна поврзаност помеѓу емоциите и когнитивните процеси. Во таа смисла, наспроти многубројните теории од минатото, за кои е карактеристично разликувањето и спротивставувањето на интелектот и емоциите – при што основната функција на човековото постоење се сведува на сознавањето, без разлика дали тоа потекнува од субјектот или пак до него се доаѓа по сетилен пат, а на емоциите им се дава целосно маргинално значење. Поновите психолошки истражувања покажуваат дека постои тесна поврзаност на интелектуалните и емоционалните компоненти на учењето. Објаснувајќи ја психолошката природа на мисловните процеси, Рубинштајн (1950, 54) истакнува дека „улогата на емоциите во мислењето може да биде различна. Емоцијата понекогаш може да ја скршне мислата од правиот пат, но, принципиелно, би било неправилно врз таа основа на емоциите да им се препише само негативна улога на дезорганизатори на мислата, а нивното мешање во мисловните процеси да се стави во областа на патологијата. Присуството на емоциите на мислењето му дава поголемо напрегање, страственост и острина. Мислата заострена со чувството проникнува подлабоко во својот предмет отколку објективната рамнодушна и индиферентна мисла“ и обратно, зашто: „понекогаш, промените во когнитивната сфера делуваат врз промените во афективното подрачје. Кога на учениците им се даваат информациите, намерата е да се менуваат и нивните ставови.“ (Rakić, 1976, 38)

Од друга страна, пак, денес резултатите на многубројните истражувања во областа на клиничката психологија покажуваат дека значењето што емоциите можат да го имаат во однос на когнитивните процеси, но и овие во однос на можноста за правилен емоционален развој на личноста, зависи во прв ред од тоа дали емоцијата има позитивен или негативен предзнак, како и каков е нејзиниот интензитет. Имено, во повеќе истражувања се потенцира дека негативните емоции, како што се стравот, гневот, лутењето и др. имаат негативно влијание не само врз перцепцијата, туку и врз учењето, помнењето и мислењето. „Дека емоциите можат да ги „искриват“ перцепциите (при што нивното влијание не е најмало), покажуваат и истражувањата на Меккин, според кои при негативните емоционални состојби и реакции е многу понизок прагот на препознавање на критичките зборови, односно на оние зборови на кои испитаниците им даваат негативна конотација, при што галванската реакција на кожата е многу посилна, а критичките зборови многу често се читаат неточно, се прескокнуваат итн.“ (Тофовиќ-Ќамилова, 1994, 46) Тоа значи дека негативните емоции значително ја намалуваат способноста за правилно перцепирање на критичките зборови.

Посебно значајно е што, со оглед на тоа што емоциите многу повеќе влијаат врз повисоките сознајни процеси, негативните и силни емоции особено лошо се одразуваат врз можноста за успешно учење и совладување на наставните задачи. Ова го потврдуваат податоците од многубројните истражувања, со кои е докажано дека емоционално вознемирениот човек учи со позабавено темпо, послабо го репродуцира веќе наученото и потешко ги решава поставените проблеми. Ваквото дејство на негативните и силни емоции се должи, пред сè, на нивното дезорганизирачко дејство врз психичките процеси и однесувањето на човекот, односно на нарушувањето на нивната функционална поврзаност. Аналогно на ова, присуството на ваквите емоции во наставата, негативно се одразува врз можноста за правилен емоционален развој, за градење правилни ставови кон работата и пошироката општествена средина, за позитивен систем на вредности итн., особено врз можноста за реализирање на низа круцијални воспитни задачи. „Додека осетите ни зборуваат за самите предмети, за нивните својства и особености, емоциите ни зборуваат какви состојби тие предизвикуваат во нас“. (Тофовиќ-Ќамилова,

1994, 47) Имајќи ја во предвид способноста на емоциите за трансфер, односно со оглед на емоционалната компонента на ставовите, кои се сложени навикки, градуирани и поларизирани афекти во врска со некој искусен објект, во нивното развивање и градење (врз основа на учењето), човекот секогаш тежнее кон нештата кои се пријатни и кои нè задоволуваат. Ако наставата често е причина за јавување на негативни емоции, кај учениците таа може да доведе до градење на систем на негативни ставови, не само кон неа, кон исполнувањето на училишните задачи и кон училиштето, туку и кон пошироката општествена средина, чиј претставник е таа, кон постарите, кон претпоставените, кон оние кои постигнуваат подобри резултати во учењето и кои поуспешно се вклопуваат во наставните текови.

Успешното реализирање на воспитно-образовните задачи претпоставува и вклучување и развивање на емоционалните потенцијали на личноста. Некои од задачите на интелектуалното воспитание, како што се, на пример, изградувањето на поглед на светот, развивањето стремеж за натамошно оспособување и самообразование итн., подразбираат потреба знаењата стекнати во наставата да „се базираат врз силни емоции, жив духовен интерес и силна волја, значи такви знаења зад кои стои целиот човек и кои како лични ставови и уверувања го прават јадрото на неговата личност“. (Тофовиќ-Ќамилова, 1994, 46)

Аналогно на ова, без користењето и развивањето на емоциите на учениците во наставата не може да се зборува за целосно остварување на задачите во рамките на другите воспитни подрачја, дотолку повеќе што развивањето на моралните чувства, изградувањето на моралната свест, усвојувањето на моралните норми на однесување (како некои од позначајните задачи на моралното воспитание) или развивањето на способностите за забележување и проучување на естетските вредности и за нивно вреднување, оформувањето навикки за нивно доживување и создавање (како задачи на естетското воспитание) итн., не е можно без длабоко разбранување на емоционалната сфера на личноста, која, ставена во функција на нивното остварување, и самата се развива и продлабочува.

Од друга страна, голем број тешкотии кои се јавуваат при создавањето оптимални услови за развивање и користење на позитивните емоции кај учениците произлегуваат од недоволната разработеност и конкретизација на наставните задачи, кои најчесто ги определуваат само крајните ефекти од користењето на позитивните емоции, а не и начините и моделите на наставното работење, кои можат да се сметаат како најцелесообразни.

Според Блумовата таксономија, когнитивните цели во наставните програми се однесуваат на: „усвојување на ново знаење, кое се заснова на претходните знаења и искуства на ученикот; развивање способности за разбирање/сфаќање на значењето на новите поими, термини, дефиниции, теории, законитости; развивање на способности за применување на усвоеното знаење во нови ситуации од поедноставно кон посложено со поврзување на знаењето од сродните предмети; развивање на способности за анализа и синтеза на наставните содржини, изведување на логички заклучоци, пишување креативни творби, истражувачки планови, анализа на обиди и вежби за откривање на заемна причинско-последична поврзаност итн.; развивање на повисоки интелектуални способности за вреднување (изведување докази, аргументирање на гледишта, ставови, вреднување на уметнички и литературни дела итн.)“ (Чонтева, 2010, 8)

Во оваа таксономија, освен когнитивното, се анализира и афективното подрачје, при што целите за афективното подрачје се така структурирани што ги содржат промените во начинот на однесувањето – од едноставните насочувања кон одделни појави сè до општото разбирање на животот. Според Блумовата таксономија, афективните цели ги нагласуваат чувствата и го определуваат степенот на прифаќање или одбивање, ги поттикнуваат учениците да развиваат определен однос кон она што го учат, Чонтева (2010, 9). Но сепак, може да се констатира дека сè уште остануваат отворени прашањата за изнаоѓање сопствени решенија за конкретизирање на задачите кои се однесуваат на емоционалната компонента на наставата.

Во тој контекст, како посебно значајна се издвојува и потребата од пошироко и посеопфатно проучување на сите фактори во наставата кои, од своја страна, можат да придонесат за пронаоѓање на целесообразни наставни

решенија за поттикнување, развивање и користење на позитивните емоции на учениците во наставата.

## **2.1. Литературното дело во контекст на развојот на јазичните вештини**

Процесот на учење кај ученикот започнува со почетното читање и пишување. При тоа треба да се води сметка за принципот на одмереност во наставата, како и за физиолошко-психолошката основа на читањето и на пишувањето.

### **2.1.1. Читањето како јазична вештина**

Читањето е една од најважните активности на човекот кој живее во современиот свет. Според Томевска-Илиевска (2020, 115), голем број на печатени материјали, од најразличен вид се извори на информации. Но, читањето на одреден вид на текстови со уметнички карактер можат да развијат посебно задоволство, пренесувајќи ги емоциите на авторот. Преку читањето се овозможува и едукативно усовршување, во најширока смисла на зборот. Несомнено, оваа активност претставува едно од основните средства за учење. Заради тоа, добриот читател треба добро да ја совлада техниката на читањето и да чита брзо и ефикасно. Читањето е активност која во формални образовни услови може да се именува како развивање на култура на читање.

Тоа е поширока задача, која се остварува низ севкупниот образовен процес, а втората задача се однесува на активностите во рамките на наставата по мајчин јазик. Меѓутоа овие две активности не се исклучуваат. Основната цел на образовните мерки во однос на читањето е усвојување на одредени навика и вештини за брзо читање, способност за целосно разбирање и доживување и самостојно служење со книгата. Сетот од овие вештини го формира ликот на „развиениот читател“.

Читањето е сложена физиолошка активност којашто се базира на сложените структури и процеси на кортексот и се состои од низа операции. „Во кората на големиот мозок се наоѓаат центрите коишто управуваат со нервните врски и со специфичните подрачја кои учествуваат во процесот на читањето,

т.е. сензорно-моторните центри за слух, вид, за движење на очите, главата, центарот за говор, висината на гласот при читањето и сл.“ (Петковска, 2008, 73)

Теоријата на читањето констатирала дека при читањето очите се движат во скокови, а не континуирано, односно при читањето очите се движат и застануваат. Движењето се врши од лево на десно. Испитувањата покажале дека извежбаниот читател со погледот опфаќа дел од редот, и дека за времето кога го фиксира тој дел од редот, додека очите мируваат, се остварува процесот на читање. Потоа погледот, со скок, се префрла понатаму во редот, очите притоа се движат и тогаш нема читање, но кога повторно, во следното фиксирање, ќе следува мирување на очите, читањето продолжува. Се смета дека фиксирањето зазема 90% од времето, а движењето на очите 10%, што зависи од извежбаноста на читателот. Вештиот читател има кратко време на фиксација, а фиксацијата е подолга кај невештиот читател. Почетокот на читањето има, во просек, 18 фиксациии на печатен ред во текстот, а секоја фиксација трае по  $\frac{2}{3}$  од секундата, додека возрасниот, вешт читател го чита истиот ред со 6 фиксациии, при што секоја од нив трае  $\frac{1}{4}$  од секундата. Со едно фиксирање се забележуваат 10 до 15 букви, односно два до три збора.

Исто така, додека се чита очите не се движат само од лево на десно, туку погледот се враќа на прочитаниот ред, односно на дел од редот. Тоа е регресија и е негативна појава што се јавува при читањето. Вештиот читател има помал број на регресиии. Бројот на таквите навраќања зависи и од тежината на текстот. Почетниците го враќаат погледот пет пати, а возрасните вешти читатели еден до два пати во еден ред и читаат по целини. Кај некои тие целини се поголеми, кај други помали. Брзината на читањето го ограничува процесот на сфаќање, а не процесот на држење на мрежницата и движењето на очите.

„За да се воведат учениците подиректно во изучувањето на печатните букви и читањето, треба да располагаат со определени поими, кои ќе им овозможат полесно да ги сфатат функцијата на буквата и суштината на процесот на читањето. За таа цел кај учениците треба да се формира поим за збор, за реченица и да умеат да изведуваат аналитичко-синтетички вежби со нив“. (Делчева- Диздаревик, 2003, 131)

Според Петковска (2008, 74) Гледано од аспект на педагошката психологија, читањето е главно средство за учење кај човекот. Тој во текот на својот живот, најголемиот дел од сознанијата ги добива благодарение на читањето. Движењето на очите, бројот на фиксациите и регресиите не се причина, туку се последица на сфаќањето на смислата на прочитаното. Додека трае паузата за фиксација при читањето, во средиштето на јасното гледање се наоѓа еден збор, но од левата и од десната страна сиркаат 2-3 збора, што укажува на тоа дека органите за вид одат пред говорните органи. Заостанувањето на органите за вид е подолго ако читателот е поизвежбан и е повешт. Кај почетниците нема заостанување и работата на органот за говор се поклопува со работата на очите. Работата со очите и работата на свеста при сфаќањето ѝ претходат на работата на органите за говор при читањето со разбирање. Овие дејства се преплетуваат – додека едни зборови јасно се забележуваат, тие што се непосредно пред нив се разбираат а, пак, тие што се после нив се изговараат.

Доколку станува збор за познат текст, тогаш одделни зборови не мора да се гледаат а, сепак, нивната смисла може да се разбере. Истото ова важи и за зборовите кои што се познати на читателот, чие значење тој го знае од порано. Ако, пак, се читаат нови зборови, читањето е поспоро, бидејќи нема т.н. автоматско дополнување на започнатиот комплекс. Во принцип, интересниот текст го мотивира читателот на брзо читање, за да може што побргу да дознае за што станува збор во содржината, иако се случува кај некои зборови и реченици, во текот на читањето на таквиот текст, тој подолго да се задржи и да ги чита повеќе пати. Оттука, се заклучува дека брзината на читањето зависи и од тоа колку текстот што се чита побудува интерес и предизвикува внимание кај читателот. Структурата на јазикот, исто така, влијае врз брзината на читањето: текст со долги зборови се чита побавно во однос на текст со кратки зборови, но тоа зависи и од степенот на познавање на зборовите што се читаат. На брзината на читањето влијаат не само новите зборови, туку и зборовите употребени со друго значење, фигуративно. Брзината на читањето зависи и од брзината на сфаќањето и на разбирањето на смислата на тоа што се чита. Треба да се истакне дека постои голема разлика во брзината на читањето помеѓу гласното читање и читањето во себе. Многу е побрзо читањето во себе. Кај

почетниците нема разлика во брзината помеѓу овие две читања, зашто кај нив при читањето во себе има говорни движења што многу влијае на брзината на читањето. Тие тивко шепотат или пак прават движење на усните.

Сите наведени констатации треба да се имаат предвид кога се организира и се изведува работата со учениците по почетно читање. Тие, како почетници, набљудуваат, со погледот ги опфаќаат зборовите и речениците како знаци, при што настануваат движења на очите, застои и повратни движења. Значи, тие читаат во времето на фиксирањето на зборот, односно делот на редот кога очите мируваат, а не кога се движат. Бројот на движењата на очите кај нив е многу поголем отколку што е тоа случај кај извежбаниот читач. Бидејќи во почетокот на читањето акцентот се става, главно, на техниката на читање како цел, а тоа што се чита служи како средство, зборовите, речениците и текстовите што се читаат треба да бидат кратки и лесно разбирливи, блиски до детското искуство. Читливоста и разбирањето се поголеми доколку речениците се пократки, зашто читањето на долгите реченици бара посложена мисловна работа. Подоцна, откако ќе се совлада техниката на читање, читањето ќе стане средство за стекнување на знаење, а анализата на текстот ќе стане цел на часот. Треба да се има предвид фактот дека читањето е аналитичко-синтетички процес, па затоа во почетното читање и пишување треба да се користи аналитичко-синтетичкиот метод, којшто најмногу ѝ одговара на природата на нашиот јазик. Со примена на овој метод, ученикот стекнува сознанија за формата на јазичниот израз, а со спојувањето на буквите во зборот и со сфаќањето на смислата на зборот во реченицата постепено се оспособува за разбирање и сфаќање на значењето на тоа што се чита. Читањето е откривање на мислите по пат на пишан збор. Тоа претставува сфаќање на врската помеѓу зборот што се чита, говорот и мислата.

Со стекнувањето на оптичката претстава на буквите во зборовите како целини, како и на зборовите во речениците, учениците се оспособуваат не само да читаат, туку и од соодветните примери да ја сфатат смислата на тоа што го читаат, така што преведувајќи го зборот или реченицата како писмен знак на устен говор, сè повеќе го сфаќаат односот помеѓу пишуваниите зборови и мислите. Тоа поврзување на буквите во напишан збор, нивното гласовно интерпретирање и сфаќањето на значењето на прочитаното, бара голем напор

од учениците. Затоа е најдобро во работата да се применуваат тие методи што најмногу придонесуваат за совладување на техниката на читање, т.е. читање и, истовремено, овозможуваат разбирање на тоа што се чита, што значи да се развива мислењето, бидејќи од самиот почеток на работата, тие треба да претставуваат единствен процес.

### **2.1.2. Пишувањето како јазична вештина**

Описменувањето на учениците е широк и сеопфатен поим. Тоа е процес кој се развива од најраната возраст и процес кој не завршува со завршувањето на основното училиште. Според Томевска-Илиевска, (2020, 114) во најширока смисла, описменувањето може да се разбере како процес на стекнување на основни знаења од различни подрачја, кои во наставата се формирани како еден или повеќе наставни предмети. Во тој контекст може да се зборува за најразлични видови на описменување: јазично описменување, математичко описменување, функционално описменување, картографско, музичко, ликовно описменување итн. Кога се зборува за јазичното описменување мора да се истакне дека тоа е основа на сите видови на други описменувања, а дека „основата на таа основа“ е базичното описменување. Основите на базичното описменување се всушност дадени во целите на наставата по мајчин јазик во прво, второ и трето одделение-кога завршува изучувањето на латиничното писмо. И покрај своето големо значење, јазичното описменување не е единствено програмско подрачје. Имено, во првиот образовен циклус во наставата по мајчин јазик, застапени се многу програмски подрачја кои развиваат и зајакнуваат различни јазични аспекти. Базичното описменување е интегрирано преку овие програмски подрачја, и може да се зборува за интрапрограмска интеграција.

Според Тофовиќ-Ќамилова и Томевска-Илиевска (2013, 177) за да се „влезе“ во процесот на почетното или базичното описменување на децата неопходно е дијагностицирање на иницијалната „писменост.“ Децата во училиште доаѓаат со различни искуства. Разликите се евидентни во однос на јазичните капацитети. Тие се во најтесна корелација со семејните услови, организираното воспитание од најрана возраст, социјалниот и културниот контекст и индивидуалните разлики.

Според Петковска (2008, 79) подготовката за пишување започнува уште во фазата на цртање и отпочнување со „пишување“ на елементите на печатните букви. Во предбукварскиот период елементите за ракописните букви се дадени во учебникот по македонски јазик или во работните тетратки. Тие му служат на наставникот како пример за извежбување во текот на самостојната работа на ученикот на часот или дома. Организацијата на работата во наставата по Почетно пишување, базирана на принципот на постапноста, напредува чекор по чекор, од запознавањето со ракописните букви и воочување на нивната сличност со печатните букви, со барања за вежби кои се различни по нивото на сложеност, па преку читање на зборовите напишани со ракописни букви и градење на ракописот, усвојување на формите на буквите, пишување со поврзување, т.е. пишување без прекинување, континуирано пишување.

Според Делчева-Диздаревик (2003, 134-135) процесот на пишување е потешка вештина од читањето и за неа е потребно да се извежба раката со која ќе се пишува. Детската рака треба правилно и вешто да ракува со средствата за пишување со цел да се создаде основа за пишување, најпрво со печатните букви, а подоцна и со ракописните букви. Оваа вештина се развива преку различни графомоторички вежби.

По овие фази учениците можат да пристапат кон препишување на печатен текст со ракописни букви, добивајќи секој од нив задача со различно ниво на сложеност, што е предодредено од индивидуалните постигнувања и интереси. Учениците постепено со увежбувањето на пишувањето, се воведуваат во подрачјето на правописот и тоа: употреба на голема буква, интерпункциски знаци, азбучниот ред и сл.

За време на наставата на која се реализираат целите од програмското подрачје Читање, литература и лектира од големо значење е јазичниот аспект на литературната содржина, кој е директно поврзан со процесот на читањето. Без оглед на брзиот информациско-технолошки развој на медиумите, читањето на текстот е нераскинлив дел од наставата по македонски јазик. Додека читаме обично нè интересира фабулата на литературната содржина и секогаш додека читаме си ги поставуваме прашањата: што ќе се случи понатаму, зошто и како ќе се одвива дејствието понатаму. При читањето од големо значење е и јазикот

на кој е напишана литературната содржина. Токму затоа на наставните часови по јазик не се важни само граматичките категории на јазикот, туку е важно и да се подигне нивото на јазичната свест. И во наставата по читање и во наставата по пишување бара јазикот да биде во функција. Затоа и се нагласува дека јазикот е основно средство за секојдневна меѓусебна комуникација и кога се зборува тој треба да биде транспарентен. Јазичните структури на литературниот текст истовремено се и естетски структури. Наставата по литература треба да се залага за сензибилизирање на јазично-естетското воспитување и за зајакнување на јазичната свест. Когнитивните способности и јазично-стилската подготвеност на ученикот, особено за подолги и покомплексни поетски текстови, најчесто се предуслов за плодна вербална и писмена интерпретација.

Наставните часови што се поврзани со оспособувањето на учениците за пишување, одамна се дел од дидактичката и методичката наука и практика. Веднаш по описменувањето, учениците учат писмено да прераскажуваат литературни и нелитературни текстови, кои водат кон откривање на најситните детали. Потоа се преминува кон пишување „слободни“ состави, за во предметната настава да се премине кон функционално опишување на формата и на структурата на текстот (откривање на темата, идејата и анализа на ликовите). Во образованието своја примена наоѓа т.н. интерпретациски состав, во кој ученикот треба да покаже способност за опишување, аргументирање и функционално резимирање на литературно-естетски и историски факти и врз база на одбрани тематски аспекти на еден литературен текст, да создава нов текст со есеистичко-критички карактер. Креативното пишување во процесот на описменување на учениците најмногу допира до творечки ориентираната настава по литература. Важно е да се стекне способност за пишување паралелни текстови со одговори или стилски варијанти и импровизации, кои се сметаат за едни од најкреативните процеси.

Според Димова (2011, 20) тематски интегрираната настава по литература претставува настава која им нуди можност на учениците, преку писмените активности да пишуваат текстови со претходно формулирани тези, писмено да коментираат слики и графикони, за спорни или нејасни поими да си помагаат со речник. Овој тип на функционално пишување текстови, вклучува и

вонтекстовни структури. Современата настава по литература ги користи придобивките на досегашната методичка наука и практика по литературното воспитание и образование и ги надополнува со нови постапки, кои кореспондираат со сфаќањата за литературата како медиум. Меѓутоа, првите чекори треба да се направат на полето на стручната анализа на наставните програми, со организирање тимови, составени од компетентни стручњаци за предметните области од високо-научните институции и од практиката.

### **3. Воннаставното читање и неговото значење**

Техниката на читањето постојано може да се унапредува. Постојат разлики во читањето помеѓу почетник и зрел читател. Искусниот читател не ги гледа буквите, туку зборот во целина и неговото значење. Со еден поглед го зафаќа целиот збор и неговите составни делови, а процесот на анализа се одвива речиси едновременно и автоматски. Значи, зрелиот читател не обрнува внимание на читањето, како посебна активност, туку на смислата на она што го чита.

Зрелиот читател чита правилно, односно јасно го издвојува секој глас во зборот и секој збор во реченицата. Неговото читање е свесно и тој чита со разбирање. Ја разбира смислата на секоја реченица и на текстот во целина и чита изразно, со што предизвикува одредени чувства и адекватни доживувања, доколку чита на глас. Според Тофовиќ-Ќамилова и Томевска-Илиевска (2017, 78) карактеристиките на зрелиот читател не треба да се развиваат сукцесивно, т.е. ученикот треба прво да научи правилно да чита, без да разбира што чита, потоа да научи да го разбира тоа што го чита и на крајот во читањето да внесува емоции. Современата настава тежнее кон симултано развивање на сите три компоненти, уште во периодот на почетното читање. Така на пример, дури и највисокиот степен на развиеност на уметничкото читање може да се презентира на самите почетоци преку читањето на наставникот, којшто служи како модел.

Читањето е развоен процес кој бара многу време, упорност и истрајност. Во периодот на базичното описменување (во прво и второ одделение) секојдневно треба да се организираат вежби за читање. Наставникот треба да процени, преку секојдневна проценка на кое читачко ниво се наоѓа ученикот.

Читањето на лектирата е самостојна активност на учениците, тие лектирите ги читаат дома и затоа ваквото читање се нарекува воннаставно читање. Овие воннаставни активности претставуваат продолжување и дополнување на наставата по македонски јазик во основното воспитание и образование. Ваквиот начин на задолженија коишто му се даваат на ученикот, се со цел да се развие интелектуалноста и нивно поголемо осамостојување.

Како најефикасно средство да се реализираат овие цели е книгата, иако во денешно време тоа не е единствен извор од кои тие читаат, се информираат и го надополнуваат своето знаење. Всушност, учениците секојдневно читаат и се информираат преку средствата за информирање: дневниот печат, радиото, телевизијата и интернетот.

Наставникот има голема улога врз учениците, пред тие да започнат со воннаставното читање, затоа што тој треба да ги насочи учениците како да ги користат книгите, дневниот печат и информациите достапни на Интернет. Преку воннаставното читање, треба да се развие и љубовта кон книгата, а тоа исто така зависи во најголема мера од правилниот однос и пристап на наставникот, кој треба да ја поттикне и развие таа љубов и интерес за книгата и читањето кај децата, затоа што и самиот треба да биде љубител на читањето и да им биде пример на учениците, според Делчева-Диздаревик (2003, 245-248).

Според наставниот план и програма по наставниот предмет македонски јазик, воннаставното читање се реализира преку задолжителното читање на лектирно дело. Лектирното читање им помага на учениците да се оспособат самостојно да се користат со книгата како литературно дело, преку кое треба да го збогатат своето знаење за животот, за светот, околината којашто ги опкружува, науката, техниката, уметноста и различната духовна и материјална култура. Книгата придонесува и за збогатување на речникот на ученикот, за збогатување на неговата општа култура, како и за убаво и правилно, усно и писмено изразување. Кај ученикот се развива и критичкото размислување, затоа што тој се става во улога на ликовите од литературните дела и ги критикува и оценува нивните однесувања и постапки. А, тој понекогаш дури ги восприема и истите чувства што ги чувствува и главниот лик. Лектирното дело влијае и врз развивањето на фантазијата кај учениците и формирање на

позитивни особини кај него, како и градење на добар карактер. Со тоа може да се каже дека, книгата има големо влијание врз модификување на детската личност. Исто така, таа помага и за поттикнување кај ученикот за самостојно образование и воспитание.

„Во претходната концепција за воспитание и образование, самостојното читање на домашната лектира било предвидено во програмското подрачје по наставниот предмет македонски јазик во трето одделение.“ (Делчева-Диздаревик, 2003, 246). Меѓутоа денес, веднаш штом ќе се изучат печатните букви и кога учениците ќе ја совладаат техниката на читање, се пристапува (второ полугодие од второ одделение) кон задавање на учениците задолжителна лектира којашто треба самостојно да ја прочитаат во домашни услови. Но, тоа не значи дека кај учениците во прво одделение не треба да се развива љубов и интерес кон книгата и читањето. Наставникот за време на наставните часови на учениците им чита сликовници со што ги запознава, односно им ја претставува содржината од тие големи илустрирани книги, а потоа преку одредени активности со веќе прочитаната содржина, наставникот ја поттикнува креативноста кај учениците, како и усното изразување и творење. Преку читањето на сликовницата, учениците се запознаваат и со правилното изразно гласно читање. Наставникот треба да го стимулира читањето на други литературни дела кои се надвор од предвидената задолжителна литература.

Според Делчева-Диздаревик (2003, 248) веќе во погорните одделенија, кога учениците самостојно ја читаат лектирата на наставните часови кои се предвидени за обработка и анализа на лектирното дело се открива темата, основната мисла, се анализираат главните и споредните ликови и нивните особини, како и се издвојува нај(не)интересна ситуација во делото, ги осудуваат лошите постапки на ликовите и учениците имаат желба да се поистоветат со добриот лик. Посебно внимание се посветува на истакнување убави зборови и изрази на писателот коишто понатаму ќе послужат ученикот да го развие своето изразување.

#### 4. Наставно моделирање на лектирно дело

Користењето на лектирните дела во наставата е дел од програмското подрачје Читање, литература и лектира. Најчесто лектирните дела се обработуваат на еден стереотипен начин, за релативно мал број на часови, според некои истражувања не повеќе од два наставни часа. Таквиот дидактички пристап го става под знак на прашалник степенот на активноста на учениците и мотивацијата за читање. Затоа е потребно да се изгради еден нов пристап, пред сè како тенденција за осовременување на наставата и оспособување на учениците за самостојно воннаставно читање. Во таквата настава фокусот е ставен врз развивање на сознајна самостојност и творечка способност на учениците. Оваа настава се реализира преку истражување на поставени проблеми, анализа на нивната структура и надворешните елементи. Најбитни елементи на ваквата настава е лектирното дело кое претставува своевиден предизвик, бидејќи треба да се пронајдат начини за негово решавање, преку проблематизирање на одделните литературни елементи. Така, всушност, пред нас се поставува прашањето што сè може да се третира на овој начин, односно што може да биде проблем при интерпретацијата, како и тоа дека е потребно градење на корпус од методски пристапи и методски инструменти кои ќе бидат во функција на тоа лектирното дело да се третира на еден проактивен начин.

„Методскиот пристап при интерпретацијата на едно лектирно дело треба да се состои од фазите на решавање на било кој друг проблем при наставната работа. При тоа, може да зборуваме за три основни етапи и тоа:

- подготвителна фаза, при која се издвојува и дефинира проблемот и врши избор на методи на работа, се даваат проблемски задачи, односно се даваат инструкции на учениците за самостојна работа;
- фаза на решавање на проблемските задачи, односно во оваа фаза учениците самостојно го читаат лектирното дело и при тоа бележат во својот дневник сè она што е битно, а го забележуваат при читањето и
- фаза на интерпретација на лектирното дело, кога се анализираат резултатите остварени при самостојното читање на лектирното дело и се решаваат проблемите.“ (Тофовиќ-Ќамилова, 1996, 28)

Подготвителната фаза се организира во форма на наставен воведен час, кој има за цел учениците на тој наставен час за првпат да се сретнат со

лектирното дело. На овој час обично наставникот ги мотивира учениците за читање на лектирното дело и им дава упатства во врска со тоа како тие да пристапат кон самостојното проблемско читање и бележење на важните делови од лектирното дело.

Наставникот треба да ги упати учениците како да вршат прибирање на одредени податоци кои ќе им бидат потребни во следната фаза, кога ќе се врши анализа на лектирното дело. Истите треба да им послужат како аргументи за прифаќање или отфрлање на одредени тези во врска со испитуваниот проблем, да го свртат нивното внимание кон некои проблеми кои ќе бидат предмет на проблемската анализа. Инструкциите и поставените проблемски задачи треба да бидат разновидни според нивната тежина. На пониските нивоа на интерпретација на лектирното дело на учениците не треба да им се поставуваат многу сложени задачи и барања. Задачите треба да бидат во врска со главните случки во делото, главните литературни ликови, местото на дејствието, искажување за доживувањето на делото во глобални рамки и сл. Со тој воведен час наставникот треба на учениците да им помогне да ги систематизираат проблемите кои ќе бидат во фокусот на наставното внимание на часот за интерпретација на делото. При тоа, тој треба да изврши правилен избор на проблемите на кои ќе се посвети посебно внимание, дефинирање на проблемите и избор на методите со кои ќе се решаваат наставните проблеми и задачи, односно тој треба да даде упатство за самостојно проблемско читање. Тој воведен наставен час не би можел да трае 40 минути, бидејќи тие наставни часови не се предвидени во наставната програма, но сепак треба да претставуваат дел од друг наставен час по предметот македонски јазик, на кој можеби, наставникот би им поделил на учениците наставни листови кои ќе се содржат од зададени проблемски задачи кои треба да ги откријат и да ги разрешат со самото читање на лектирното дело. Сето ова за наставникот подразбира посебна подготовка на дидактички материјал, за што тоа за него претставува дополнително оптоварување. Но, ваквата дополнителна работа потоа пак, ја олеснува неговата работа во следната фаза во која се врши анализа на лектирното дело, затоа што учениците при читањето ќе се фокусираат на сите важни литературни елементи во делото.

Исто така, наставниците ги мотивираат учениците да го читаат лектирното дело со тоа што им читаат одделни делови од лектирното дело кои

ќе побудат интерес кај учениците за натамошно читање или пак, заедно гледаат дел од филмот или серијата која е создадена од самото дело. Според Тофовиќ-Ќамилова (1996, 19) на овој начин наставникот создава проблемска ситуација со која ученикот е испровоциран и мотивиран за понатаму да се ангажира и да пристапи кон проблемско читање на делото. Во оваа фаза учениците можат да се мотивираат со тоа што наставникот ќе им демонстрира визуелни материјали кои ќе ја побудат фантазијата на учениците и ќе си ја зголемат претставата за настаните и ликовите во делото; читање на фрагменти од литературното дело кои се интересни и кои ќе побудат различно расположение кај учениците; ќе се организираат симулирани ситуации кои наставникот ќе ги организира врз основа на изведување на делови од литературното дело, а при тоа учениците би се идентификувале со одреден литературен лик или пак би се нашле во иста таква ситуација како него.

Методичарите го отфрлаат овој последен начин на мотивација на учениците за читање на литературното дело, затоа што тие сметаат дека возраста на учениците во одделенска настава ја наметнува потребата од тоа учениците најпрво да го прочитаат делото, а потоа за време на анализата на истото да се изведуваат симулирани ситуации во вид на театарска претстава на делови од литературното дело.

После ваквата подготовка следува следната фаза, а тоа е самостојно проблемско читање на лектирното дело и водење на дневник на прочитаното, односно практично се реализираат инструкциите што наставникот ги дал во текот на воведниот час. Оваа фаза бара од ученикот максимална негова активност, при што тој врши воочување, препознавање, разликување, класифицирање, помнење, споредување, апстракција, вреднување, систематизирање на податоците од делото. „Преку самостојното читање ученикот осознава за делото и ги открива сите негови литературни елементи, ја открива темата, идејата, композицијата, особините на ликовите и индивидуално го доживува делото“. (Тофовиќ-Ќамилова, 1995, 58) Додека чита тој треба да води и дневник на прочитаното и во него да ги бележи сите свои белешки, коментари и заклучоци, како и цитати од писателот кои се важни или пак му се допаѓаат. Сето тоа на почетокот учениците го водат со помош на наставникот за време на часот на помал извадок од литературното дело. Исто така, наставникот треба да ги посочува страниците на кои се наоѓаат цитатите

кои се важни за да можат учениците полесно да ги најдат. Понатаму учениците треба сето тоа самостојно да го прават, при што текстот ќе го читаат внимателно, без прескокнување. Откако учениците ќе ја совладаат оваа техника, наставникот ќе може инструкциите да ги дава и во писмена форма, во вид на наставен лист, преку кој на ученикот би му биле зададени одредени барања кои ќе треба да ги открие и да ги пополни во текот на читањето на литературното дело. Доколку ученикот ја совлада оваа техника на водење белешки, тогаш велиме дека тој би се оспособил за критичко и творечко читање на било кое друго литературно дело. Наставниците очекуваат од учениците на наставниот час за анализа на лектирното дело да дојдат целосно подготвени, со веќе осмислени ставови, изградено мислење и усвоена содржина на лектирното дело.

Наставниот час кој е предвиден за анализа на литературното дело може да се реализира на два начина: вообичаено и традиционално или пак како еден вид на проблемски час. Ваквиот час би ги опфаќал следниве елементи: создавање на проблемска ситуација, дефинирање на проблемите и методите со кои се истражува проблемот, анализа, дополнување и корегирање на резултатите од самостојната работа и давање на задачи за самостојна домашна работа.

За време на наставниот час кога ќе се врши анализа на содржината на лектирното дело, тоа може да се врши преку анализа на одреден литературен проблем, кој може да биде било кој литературен елемент од лектирното дело и тоа: насловот на делото, темата, идејата, фабулата, композицијата, локализацијата или пак, тоа може да бидат ликовите во делото. На крајот, како литературен проблем може да се појави и доживувањето на литературното дело, со оглед на тоа што секој читател на свој начин, можеби поинаков од другите го доживува литературното дело и кај него може да побуди различни емоции и чувства. При обработка на бајка, содржината на часот за интерпретација на лектирното дело можат да бидат следниве елементи: темата, идејата, фабулата, ликовите, композицијата, доживувањето на делото итн. Доколку на наставниот час се интерпретира басна, содржина на часот можат да бидат: темата, идејата, фабулата, ликовите, композицијата и алегоричното значење на поуката. При обработка на расказот или на романот, часот може да биде исполнет со следниве содржини: насловот, темата, идејата, фабулата,

ликовите, композицијата, карактеризација на ликовите (етичка, психолошка, физичка), уметничко обликување на ликовите, описите, дијалозите, надворешните и внатрешните монолози, говорот на авторот итн.

При интерпретацијата на делото кое при проблемскиот пристап се расчленува на одредени проблеми, најчесто се поаѓа од тематско-идејната проблематика, по што можат да следат проблеми од сферата на фабуларно-композициско ниво, проблеми во врска со литературните ликови итн. Сите овие елементи во проблемската настава стануваат содржини на одредени наставно-проблемски ситуации. Наставно-проблемската ситуација е всушност структурна единица на наставниот час која има конкретна цел, реализирање на конкретна проблемска задача преку користење конкретни методски постапки. Таа е логичен и емоционален дел на наставниот час кој претпоставува расчленување на лектирното дело на помали логичко-емоционални целини. Најчесто, времето одредено за реализација на една наставно-проблемска ситуација би требало да трае петнаесеттина минути. Преку поврзување на неколку проблемски ситуации во еден целосен систем се остварува оптимална динамичност на часот.

Структурата на наставниот час на кој треба да се анализира лектирното дело може да се направи врз две начела, односно да се разгледува еден проблем или само еден аспект на проблемот. Обемот на проблемот кој е содржан во една одделна ситуација треба да се прилагоди кон целите на наставниот час и можностите на учениците, а при тоа треба да се користи адекватен методски инструментариум. Конципирањето на часот на кој ќе биде анализирано лектирното дело врз првото начело, тогаш би се анализирале повеќе проблеми од делото. Во овој случај проблемите се обработуваат глобално, без нивна подлабока анализа, на пониско ниво и за пократко време. Наспроти ваквата анализа, конципирањето на наставниот час со почитување на второто начело, лектирното дело се интерпретира на повисоко ниво, при што проблемот се анализира подлабоко и посуштински, односно повеќеслојно. Ова бара од учениците доста висок степен на оспособеност за самостојно навлегување во суптилните елементи на делото. Наставникот би требало да ги комбинира овие два можни пристапи на конципирање на наставниот час за проблемска интерпретација на лектирното дело.

При анализата на едно лектирно дело може да се земе **фабулата** како проблемска ситуација и таа може да се анализира од неколку аспекти и тоа: наставникот може да побара од учениците во најкуса форма да ја прераскажат содржината на делото, задржувајќи се само на најзначајните случки во делото; да бидат поставени барања од страна на наставникот при што на неговите поставени прашања учениците хронолошки би ги прераскажале случките во делото; а исто така наставникот би можел да постави дополнителни прашања кои ќе бараат од учениците да го презентираат своето мислење за тоа колку за нив фабулата била возбудлива, да кажат која случка според нив била највозбудлива и да го објаснат својот став.

При анализата на едно лектирно дело може да се земе **темата** како проблемска ситуација и ваквиот проблем е поставен на едно повисоко ниво. Бидејќи учениците на почетокот не можат самостојно да ја формулираат темата затоа што тоа е тешка задача за нив, наставникот е тој кој ќе ја формулира темата на делото, а учениците ќе ја потврдат или одречат таа формулација. Понатаму, наставникот би можел да го прочита оној дел од лектирното дело во кој се крие темата на делото, а учениците ќе имаат задача да ја откријат темата и самостојно да ја формулираат. На крајот, како највисоко ниво на размислување наставникот би можел да побара од учениците да наведат наслови на книги кои ги прочитале, а кои имаат иста тема како лектирното дело кое се обработува на тој наставен час или пак ќе ги упати учениците да читаат одредени дела кои обработуваат слична тема.

Доколку пак, како проблем пред учениците се постави **литературниот лик** и неговите психолошки карактеристики, тогаш зборуваме за највисоко ниво на проблематизирање, при што може да се разгледува манифестацијата на психолошката состојба на ликот, размислувањето на другите ликови во делото за психичката состојба на ликот или пак, да се разгледува интроспекцијата на ликот. При проблематизирање за манифестациите на психичката состојба на ликот, наставникот може да прочита извадок од делото, а потоа од учениците да бара да одговорат за кои психички состојби на ликот се зборува во тој извадок; наставникот може да им наброи на учениците неколку психички особини за ликот, а потоа тие сами да одберат кои од нив се карактеристички за отсликување на психолошката состојба на ликот; да се пронајдат зборовите со кои авторот ја отсликува психолошката состојба на

ликтот. Наставникот може да им зададе задача на учениците да изработат листа на зборови кои ја карактеризираат психичката состојба на ликот, а потоа истите да ги аргументираат со цитирање, толкување, објаснување и прераскажување.

Со ваков проблемски пристап може да се анализираат и сите останати елементи на лектирното дело.

## 5. Релевантни истражувања

Глобалниот преглед на истражувањата кои се фокусирани врз лектирните дела и нивното користење во наставата покажува дека истражувачите пројавуваат релативно мал интерес за проучување на оваа проблематика. Малиот број на пронајдени релевантни истражувања упатува на потребата од понатамошно проучување на оваа проблематика, особено заради тоа што наставната практика и искуствата во однос на третманот на лектирните дела во неа даваат вредни сознанија во функција на унапредување на процесот.

Од тие причини, се очекува со ова истражување преточено во магистерски труд да даде придонес, како дел од корпусот на научни истражувања кои даваат можност за развој на користењето на лектирните дела во наставата.

Во трудот „Литературата за деца и нејзините воспитни можности“ проф. Натка Мицковиќ ги истакнува специфичностите на литературата за деца, со посебен осврт на специфичностите на поезијата за деца. Авторката ги анализира реалните и фантастичните аспекти во делата кои се наменети за најмладите читатели, како и хуморот, доброто и злото во нив. Ги истражува воспитните можности кои денес литературата за деца ги остварува посуптилно, со големо почитување на личноста на детето. Ги истражува и открива можностите на поезијата за деца за естетско, интелектуално, морално и физичко воспитание на децата. Во делото се истакнува дека пред детето треба да се претстават поголем број поети со што поголем број песни, за да може секое дете да го најде оној што говори на нивото на неговата интелигенција и на нивото на неговата сензибилност (Мицковиќ, 1988).

Во магистерскиот труд (Хорватовиќ, 2010) под наслов „Дидактички компоненти на лектирните содржини во наставата по мајчин јазик во основните училишта“, д-р Весна Хорватовиќ, тргнувајќи од проучување на целите на наставното подрачје Читање, литература и лектира прави дидактичка интерпретација на лектирните содржини. Во истражувањето посебен акцент се става на елаборацијата на влијанието на лектирните дела врз развојот на сознајните процеси кај ученикот. Посебно внимание е ставено на споредбената анализа на лектирните дела кои се користат во наставата во Република Хрватска и Република Македонија. Констатиран е висок степен на усогласеност на наставните програми и видот на лектирните дела од двете земји. Во Република Хрватска, констатирано е користење на дела со историски, научно-фантастичен и драмски карактер од домашни и странски автори. Делата припаѓаат на различни временски епохи. Сите истражени лектирни дела се компатибилни со возрасните можности на учениците. При тоа, авторот нуди богат избор на библиографски единици, релевантни за теоретско проучување на проблемот.

Својата истражувачка вокација д-р Виолета Димова ја фокусира врз емпириско и теоретско истражување на различни аспекти на користењето на литературата во наставата по македонски јазик. Така во книгата „Естетиката на комуникацијата и литературата за деца“ на теоретско ниво таа ги проучува естетските и етичките квалитети на литературните дела. Посебен третман им дава на мотивите и темите. Конкретизацијата на теоретските сознанија е направена во делот насловен како „За очовечувањето и човечето во нас“. Во овој дел авторката дава примери – дидактички приоди за интерпретација на повеќе дела од кои за интерпретација од првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование, кои се во фокусот на истражувачкиот интерес посебно би ги издвоиле делата „Шеќерната приказна“, „Пинокио“, „Хари Потер“ и „Малиот принц“. (Димова, 2012)

Според Димова (2012) во својот труд насловен како „Методика на наставата по книжевност – Литературното дело и реципиентот“, авторката Димова елаборира повеќе начини на интерпретација и литературна комуникација во наставата, пред сè од аспект на користење на различни наставни методи. Посебно се задржува на интерпретацијата на литературниот

лик како значаен литературен елемент. Со давање на конкретните примери од поедини литературни дела, на пр: „Белото циганче“, „Чорбаџи Теодос“ и другите дела наменети за поголема возраст, авторката прави операционализација на претходното теоретско проучување. Како посебно значајни во делото се издвојуваат поглавјата за Компетенциите на наставникот по литература и Поттикнување - развивање на навиката – способноста за читање.

На почетокот на трудот „Компетенции на учителите“, (Fajdetic & Galic, 2009, 98) даваат дефиниција за тоа што претставува поимот компетенција. Истите велат дека поимот компетенција претставува „комбинација од знаења, вештини, ставови, вредности и навики кои на поединецот му овозможуваат активно и ефикасно да делува во одредена (специфична) ситуација, односно професија. Авторите во овој труд велат дека постојат три (3) димензии на учителски компетенции, и тоа: професионална, педагошко-дидактичко-методичка и работна“. Во професионална компетенција авторите ги вбројуваат: нивото на општо знаење, способноста за планирање, способноста за изведување на задачите, учествување во проекти, самовреднување и вреднување, стручно усовршување. Во педагошко-дидактичко-методички компетенции авторите ги вбројуваат: познавањето и примената на педагошките теории и практики, способноста за поучување и следење, креирањето на наставните содржини, планирањето и програмирањето на наставата, препознавањето и решавањето на образовните проблеми, разбирањето на социјалните и другите околности кои можат да влијаат на изразувањето и на однесувањето на учениците, поврзување на теориите и наставните методи стекнати во текот на образованието во наставната пракса. Според авторите, во работни компетенции, односно практично знаење, спаѓаат: вештината за соработка, тимската работа, чувството на одговорност, квалитетот на работата, познавањето на јазици, совесност – преземање одговорност, иницијатива, оптимизам – внатрешна мотивација и желба за работа, општа комуникациска и јазична писменост. Во истиот труд се идентификуваат уште неколку подрачја на нови компетенции, а меѓу нив се следниве: поучување со употреба на современа информатичка технологија, интеграција на децата со посебни потреби, работа во група со деца и мултикултурно мешани групи, менаџирање

со училиштето и различни административни работи и решавање на конфликти.

Како истражување од поголемо значење со теоретски и емпириски обем може да се издвои и докторскиот труд на проф. д-р Марија Тофовиќ-Ќамилова под наслов „Позитивната емоционална атмосфера во наставата и факторите на нејзиното формирање – со посебен осврт врз влијанието на уметничката литература“ одбранет во 1989 година на Филозофскиот факултет во Скопје. Во него се истражува дали и колку уметничката литература се користи во наставата во одделни наставни предмети, кадешто тоа е можно како што се: географија, историја, ликовно образование и музичко образование. При тоа е составен корпус од конкретни литературни дела соодветни на програмските барања на соодветните наставни предмети кои експериментално се внесуваат во наставата. Во првиот дел се испитува застапеноста на литературните дела во наставата, при што се констатира дека тие исклучиво се користат во наставата по македонски јазик. Потоа се врши истражување на емоционалните потенцијали на уметничките дела; се испитуваат ставовите на наставниците и учениците за користењето на литературните дела во наставата и се мерат ефектите од користењето на литературата. Констатирано е дека користењето на уметничката литература во наставата во експерименталните групи значително влијае врз степенот на заинтересираност и мотивираност на учениците и постигнување на подобри резултати во учењето. Според ова истражување евидентно е дека постојат евидентни можности за користење на уметничката литература во наставата, како и постоење на голем број на литературни дела со високи уметнички квалитети, што имаат соодветни содржини за користењето во наставата. Постојат статистички значајни разлики во процените и опциите на наставниците во однос на испитувањето на можноста уметничката литература да се користи во наставата. Констатирани се и разлики во ставовите на учениците во зависност од нивниот наставен успех, кои се менуваат и унифицираат по направениот естетичко-педагошки експеримент.

„Педагошките компетенции на наставниците по македонски јазик во основното образование во Република Македонија“ (Здравевска-Томеска, 2018) е магистерски труд на м-р Гордана Здравевска-Томеска, која магистрирала во 2018 година на Филозофскиот факултет во Скопје. Трудот третира еден значаен

проблем, бидејќи користењето на лектирните дела во наставата, начинот и приодите на истата постапка, во голема мерка зависат од наставникот и неговите педагошки компетенции, особено оние кои се однесуваат на наставата по македонски јазик. Заради тоа, истакнувајќи го значењето на наставникот како фактор, м-р Здравевска-Томеска во теоретскиот дел поопширно се задржува на професионалните компетенции на наставниците, при што дава и рамка на наставничките компетенции. Во истиот дел од трудот таа елаборира проблеми поврзани со средината за учење и нејзиното значење во наставата. Предмет на истражувањето е мислењето на наставниците за компетенциите кои влијаат за успешна реализација на наставата, а целта е да се процени кои компетенции на наставниците се потребни за остварување на овој предмет. Според резултатите добиени од истражувањето, наставникот се оценува како значаен фактор за успешното реализирање на наставата по мајчин јазик. Тој треба да поседува широк степен на компетенции, а посебно да поседува педагошки компетенции. Испитувањата на мислењата на наставниците покажуваат дека тие правилно го разбираат значењето од поседување на педагошки компетенции во однос на успешноста во нивната работа. Своите компетенции тие ги развиле од стекнатото искуство, посета на семинари, обуки и работно-стручно усовршување. Потоа, следува размена на искуствата и стручните истражувања. Според мислењето на најголем дел од наставниците, компетенциите се стекнуваат во иницијалното образование, при што речиси две третини од испитаните наставници сметаат дека тоа искуство е недоволно. Според тоа, потребно е градење корпус на нови модули за развивање на компетенциите кај наставниците за стручно усовршување, а особено за развој на компетенциите на наставниците по мајчин јазик. Сето тоа ќе биде во функција на развивање на користењето на лектирните дела и литературните содржини во наставата.

Во книгата „Интерактивните пристапи во наставата“ (Томевска-Илиевска, 2015) од проф. д-р Елизабета Томевска-Илиевска во издание на Филозофскиот факултет Скопје, истражувачкиот интерес е насочен кон прашањето за зајакнување на дидактичките компоненти на дидактичката настава при што наставата што се реализира во основните и средните училишта претставува средина и модел за развивање на дидактичките компетенции на

наставниците. Овој пристап за развивање на дидактичките компетенции авторката го поддржува со интерактивна реализација на високо образовно ниво, односно иницијалното образование на идните наставници. Во таа смисла според зборовите на авторката „педагогијата тргнува во акција“, односно компетенциите стекнуваат и развиваат низа на акции. Во ова истражување се дизајнирани автентични решенија врз кои се базира ваквиот пристап во развивањето на компетенциите. Накусо кажано, овој труд се занимава со теоретско втемелување на интерактивни наставни корпуси и конципирање на дидактички модели кои се втемелени на интерактивна настава. Трудот започнува со анализа на компетенции на идните наставници и нивните интерактивни вештини во високото образование. Така се создава основа на конзистентен дидактички концепт. Врз него се дизајнирани интерактивни дидактички модели и многубројни поддржувачки активности. Станува збор за едно доста сложено истражување, акционо истражување со партиципативен, интерпретативен и дескриптивен карактер. Суштината на ваквиот начин на истражување што е составен од низа чекори во практиката и едновремено набљудување на тоа што се прави (партиципација), по што следува ревизија со крајна реконструкција на чекорите. Значи, истражувачот директно влегува во високо образовната настава (по предметот дидактика на јазично подрачје), превзема акции, го набљудува процесот и врши ревизија на модулите.

Како најзначајни согледувања добиени од ваквиот тип на истражување се издвојува податокот дека после завршувањето на студиските и предметните програми, идните наставници ќе поседуваат знаења и систем на развиени вештини доколку во овие програми се предвидени и активности со апликативно значење. Овие предметни програми предвидуваат практични вежби во училиштата, но не се изоставува значењето на теоретските знаења. Наведено е дека во иднина е потребна ревизија на концепциската поставеност на наставата, во која со практична работа се започнува уште од првата година на студирањето, а се јавува потреба од тоа посебните дидактики да добијат задолжителен програмски статус и да се зголеми фондот на часови за овие посебни дидактики. Во практиката значајно е да се користат современи начини на реализација на наставата кои ќе влијаат врз квалитетот на знаењата. Тоа значи дека интерактивната настава влијае на квалитетот на процесот на учење.

Знаењата кои ги добиваат од дидактичката група на предмети претставуваат трансфер на знаења кои ја засилуваат крајната ефективност на знаењата, а тие позитивно влијаат врз дидактичките компетенции на идните наставници. Користењето на соодветните интерактивни модели позитивно влијае и врз трајноста на знаењата, можноста за нивна примена и развивање на силни дидактички компетенции. Но, интерактивниот начин на работа претставува и еден вид на оптоварување за наставниците, бидејќи потребни се дополнителни оптоварувања за изведување на интерактивната настава.

Авторката истакнува дека како системско решение треба да се направи програма за дидактичко оспособување за идните наставници во високото образование и да се понуди системско и програмско решение за професионално усовршување на наставниците, со што ќе се подобрат и зајакнат нивните педагошки и дидактички компетенции.

## **II Методологија на истражувањето**

## 1. Предмет на истражувањето

Користењето на литературните дела воопшто, а и нивното користење во наставата подразбираат конзументот да поседува развиени вештини за читање. Без поседување на елементарни форми на овие вештини не е можно користење на литературните дела и литературните содржини. Бидејќи читањето се учи со „читање“, во контекст на развивањето и усовршувањето на оваа вештина до ниво на самостојно воннаставно читање со разбирање на прочитаното, литературните дела имаат функција на средства за развој на читателските способности.

Во наставата по македонски јазик се користат литературни дела со различни формати, како литературни содржини во учебниците и лектирни дела за воннаставно самостојно читање. Во процесот на навлегувањето на ученикот во светот на литературата, строго се почитува дидактичкиот принцип на одење во насока од полесното кон посложеното. Тоа се однесува, како на литературните содржини во учебниците, така и на лектирните дела кои се предвидени со наставната програма по наставниот предмет македонски јазик. Значењето на овој процес е определено со тоа што на истиот му е даден дигнитет на посебно програмско подрачје кое е застапено во сите одделенија од деветгодишното основно воспитание и образование и секогаш со најголем број на наставни часови. Меѓутоа, во овој контекст се јавува една посебна ситуација во која, и покрај тоа што заеднички именител на одделните програмски елементи на ова подрачје е уметничкиот литературен израз, не е направена посебна динстикција помеѓу литературата и лектирните дела. Недвојбено е дека и лектирните дела се литература, но исто така недвојбено е дека авторите на наставните програми, во кои се застапени програмските подрачја кои се однесуваат на литературните содржини, во овој случај подразбираат помали литературни форми: басни, сказни, народни приказни, раскази и драмски текстови, кои се имплементирани во учебниците по македонски јазик. Тие, за разлика од лектирните дела имаат постојана дидактичка поддршка – дидактичка апаратура во форма на поставени прашања, задачи, творечки и креативни опуси и истражувачки активности. Тоа го олеснува процесот на нивното користење и ефектуирање на нивните уметнички потенцијали. За разлика од нив, лектирните дела и покрај тоа што се интегрални литературни

дела од поголем обем, при што има лектирни дела и со помал степен на интегралност, збирки на раскази, поетски збирки, а на почетокот од користењето на лектирите и само по една басна од тие збирки, немаат дидактичка поддршка, ниту пак водич за нивно користење во наставата. Бидејќи читањето на лектирното дело е воннаставно самостојно читање, тоа бара висок степен на мотивираност на учениците, нивно поттикнување за читање и во текот на читањето на делото, насочување и оддржување на постојан интерес. Вака сложените барања кои произлегуваат и од специфичноста и слоевитоста на литературните лектирни дела, неговите естетски, етички и емоционални потенцијали, упатуваат на потреба од ревизија на начинот на користењето на литературните дела во наставата.

Со оглед на кажаното, **предметот** на ова истражување се дефинира како користење на литературни содржини и лектирни дела во наставата по македонски јазик во првите два образовни циклуси од деветгодишното основно воспитание и образование.

## 2. Дефинирање на поимите

При дефинирањето на поимите содржани во насловот, пред сè потребно е да се направи динстинкција помеѓу поимите лектирно дело и литературна содржина. Недвојбено лектирното дело е литературна содржина, но речиси секогаш е со поголем обем. Впрочем во текот на истражувањето кое следи се потврдува дека романот е најчест вид на лектирно дело. Без сомнение во наставната пракса, особено во пониските одделенија на првиот образовен циклус, како лектирни дела се користат и покуси литературни дела, како на пример: бајки, раскази и басни. Неретко токму тие истовремено претставуваат и литературна содржина во учебниците по македонски јазик во двата образовни циклуси на основното воспитание и образование. Значи, во овој труд синтагмата „литературни содржини“ ќе се користи за литературните дела од покус формат кои претставуваат учебнички „материјал“, а тоа значи дека се наоѓаат во учебниците по македонски јазик. Литературните содржини, сфатени во оваа смисла, според направеното истражување секогаш се проследени со дидактичка апаратура која помага при анализата на истите. Тие најчесто се предмет на наставна работа на еден наставен час, но тоа не мора да биде

правило, особено во вториот образовен циклус каде што нивниот формат може да биде и поголем.

Поимот „лектирни дела“ се однесува на литературни дела кои се читаат вон наставата (воннаставно читање), самостојно во подолг временски период. Нивната анализа не е проследена со дидактичка апаратура. Значи лектирните дела се читаат надвор од наставата, а анализата се прави на часови предвидени за анализа на лектирното дело, при што бројот на часовите не е програмско јасно определен.

Што се однесува до поимот „користење на литературните дела“, потребно е да се направи динстинкција помеѓу користењето на литературните дела како наставен материјал во учебниците, користењето на литературните дела како лектирни дела и користењето на литературни дела во наставата од други наставни предмети со цел за мотивирање на учениците и создавање на позитивна емоционална атмосфера на наставниот час.

Ова дотолку повеќе што литературните дела имаат висок емоционален потенцијал. Се разбира дека содржините од овие литературни фрагменти треба да бидат компатибилни со наставните содржини. Постојат истражувања кои покажуваат дека ваквото користење на литературните дела е можно пред сè во наставните предмети со уметнички карактер, како и во наставните предмети со природен и општествен карактер.

### **3. Цел на истражувањето**

Вака поставениот предмет на истражувањето, неговата сложеност и слоевитост, упатуваат дека **целта** на ова истражување е да се направи содржинска и структурална анализа на литературните содржини и на лектирните дела, како и испитување на ставовите на наставниците за користењето на лектирните дела во наставата по македонски јазик во првите два образовни циклуси од деветгодишното основно воспитание и образование.

### 3.1. Карактер на истражувањето

Истражувањето на проблемот во врска со литературните содржини и лектирните дела и нивното користење во наставата, условуваат ова истражување да има **евалуациски карактер**, бидејќи со него се проценува воспитно-образовниот статус на литературните содржини и лектирните дела во наставата по македонски јазик. Ова истражување има и **дескриптивен карактер**, бидејќи евалуацијата е направена врз основа на одредени состојби испитани преку квалитативни анализи, при што за одредени истражувачки параметри се користи и квантификацијата. Значи, ова истражување има евалуациско-дескриптивен и квалитативно-квантитативен карактер. Ова истражување е исто така и **емпириско**, затоа што се испитуваат ставовите и мислењата на одреден број наставници по македонски јазик кои предаваат од прво до шесто одделение. Истражувањето има карактеристики на **теренско**, бидејќи анкетаирањето на наставниците беше непосредно спроведено во основните училишта, а воедно е и **современо** истражување затоа што проучува современа проблематика.

## 4. Задачи на истражувањето

Вака дефинираниот предмет и целта на истражувањето упатуваат на реализација на повеќе задачи и тоа:

1. да се испита програмската и содржинската застапеност на литературните содржини во програмското подрачје Читање, литература и лектира во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование;

2. да се испита застапеноста на родовите, видовите и жанрот на литературните содржини во наставните програми и во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование;

3. да се испита дидактичката поддршка за користење на литературните содржи во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование;

4. да се направи анализа на наставните програми по македонски јазик во однос на програмската поставеност на лектирните дела во наставата (од второ до шесто одделение);
5. да се испита застапеноста на родовите, видовите, жанрот и авторството на лектирните дела кои се користат во наставата по македонски јазик (од второ до шесто одделение);
6. да се анализираат одделни литературни елементи на лектирните дела кои се користат во наставата по македонски јазик (од второ до шесто одделение);
7. да се испитаат ставовите на наставниците за користењето на дидактичките модели во процесот на подготовката и мотивирањето на учениците за читање на лектирните дела (од второ до шесто одделение);
8. да се испитаат дидактичките компетенции на наставниците за користење на лектирните дела во наставата (од второ до шесто одделение);
9. да се испита колку лектирните дела (од второ до шесто одделение) имаат воспитни потенцијали и влијаат позитивно врз учениците;
10. да се испитаат ставовите и образовните потреби на наставниците за дидактичкиот третман на лектирните дела во наставата (од второ до шесто одделение) и
11. да се испитаат ставовите на наставниците за компатибилноста на одделните литературни елементи со интересот на учениците за читање на литературните содржини и лектирните дела во наставата (од второ до шесто одделение).

## **5. Хипотези**

### **5.1. Генерална хипотеза**

Се претпоставува дека постои потреба од промена на содржинската и структуралната поставеност на литературните содржини во учебниците и на лектирните дела, како и ревидирање на програмската поставеност на лектирните дела во наставата по македонски јазик од второ до шесто одделение.

#### **5.1.1. Посебни хипотези**

1. Се претпоставува дека литературните содржини кои се застапени во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование соодветствуваат со програмските цели од соодветните програмски подрачја.
2. Се претпоставува дека во наставните програми и во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование се застапени разновидни родови, видови и жанрови на литературните содржини.
3. Се претпоставува дека литературните содржини во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование во целост се проследени со соодветна дидактичка поддршка за нивно користење во наставата.
4. Се претпоставува дека е потребна измена на програмскиот статус на лектирните дела во наставата и бројот на наставните часови предвидени за нивна реализација (од второ до шесто одделение).
5. Се претпоставува дека во наставата по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование постои застапеност на лектирни дела од

различна жанровска и родовска припадност, различни видови од домашни и странски автори.

6. Се претпоставува дека постои потреба да се дизајнираат соодветни дидактички модели во процесот на подготовката и мотивирањето на учениците за читање на лектирните дела (од второ до шесто одделение).
7. Се претпоставува дека лектирните дела имаат воспитни потенцијали врз учениците и дека тие позитивно влијаат врз нив.
8. Се претпоставува дека наставниците имаат позитивни ставови за застапениот дидактички третман на лектирните дела во наставата (од второ до шесто одделение).
9. Се претпоставува дека наставниците сметаат дека интересот за читањето на лектирното дело зависи од креативниот пристап на наставниците во третманот на одделните лектирни дела.

## **6. Варијабли на истражувањето**

### **6.1. Независни варијабли**

- Конкретните цели во наставната програма по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение од програмските подрачја Слушање и говорење, Литература и Читање, литература и лектира.
- Учебниците по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение.
- Литературните содржини кои се дел од содржините во учебниците по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение.
- Лектирните дела (задолжителни и изборни) предвидени за реализација по наставниот предмет македонски јазик од второ до шесто одделение.
- Соодветната дидактичка поддршка за користење на литературните содржини во наставата имплементирани во учебниците.

## **6.2. Зависни варијабли**

- Ставовите и образовните потреби на наставниците за дидактичкиот третман на литературните содржини и лектирните дела во наставата по македонски јазик.
- Дидактичките модели за подготовка и мотивирање на учениците за читање на лектирните дела.
- Дидактичките компетенции на наставниците за користење на лектирните дела во наставата.

## **7. Методи, техники и инструменти на истражувањето**

### **7.1. Методи на истражувањето**

Во истражувањето се користат повеќе методи на истражувањето и тоа, пред сè аналитичко-синтетичкиот метод со елементи на индуктивно-дедуктивни постапки при анализата на програмските подрачја Слушање и говорење, Литература и Читање, литература и лектира, а при анализата на лектирните дела се користи потполната индукција. Имено, со анализата се опфатени сите литературни содржини застапени во сите учебници кои се користат по наставниот предмет македонски јазик употребливи во Република Македонија во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование.

Во истражувањето се користи и содржинска и структурална анализа во корпусот на лектирните дела кои се користат по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование. Се анализираат и одговорите од прашалникот-скалер наменет за наставници, особено прашањата од отворен тип.

Со користење на техниката анализа на содржина се анализираат наставните програми по македонски јазик.

Методот на генерализација се користи при резимирање на податоците добиени во одделните истражувачки теми. Овој метод е основа за формирање

на крајните заклучоци од кои произлегуваат и предлози за превземање на понатамошни акции.

## **7.2. Техники на истражувањето**

Во истражувањето се користени повеќе видови на техники и тоа:

- содржинска анализа на наставните програми по македонски јазик од прво до шесто одделение;
- содржинска анализа на програмските подрачја Слушање и говорење, Литература и Читање, литература и лектира застапение во наставните програми по македонски јазик од прво до шесто одделение;
- содржинска анализа на литературните содржини во учебниците и лектирните дела по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси и
- анкетирање – скалирање при испитување на ставовите на наставниците.

## **7.3. Инструменти на истражувањето**

Во истражувањето се користени повеќе разновидни инструменти соодветни со техниките на истражувањето и тоа: чек листа за анализа на литературните содржини, чек листа за анализа на лектирните дела во наставата по македонски јазик и прашалник - скалер за испитување на ставовите и мислењата на наставниците за третманот на лектирните дела во наставата.

### **7.3.1. Опис на инструментите**

Во ова истражување се користени повеќе видови на инструменти разновидни по нивната структура и намена. Користени се два вида на чек листи, и тоа: чек листа за анализа на литературните содржини во учебниците по наставниот предмет македонски јазик и чек листа за анализа на лектирните дела. Во истражувањето е користен и прашалник - скалер за испитување на

ставовите и мислењата на наставниците за третманот на лектирните дела во наставата.

Што се однесува до **чек листата** за анализа на литературните содржини во учебниците дадени се опции со кои е добиен јасен профил на литературните содржини во однос на видот на литературните содржини: авторите, темата (актуелна; од семејниот живот; реалистична; фантастична и историска) и содржината (континуирана или дисконтинуирана, лесно разбирлива или тешко разбирлива, куса или долга). Во чек листата се опфатени и други литературни елементи – литературните ликови. Опциите дадени во однос на дидактичката апаратура овозможуваат анализа на дидактичката поддршка при обработката на литературните содржини во учебниците. Естетско-емоционалните потенцијали на литературните содржини во учебниците се оценуваат со оценки од 1 до 5.

Со **втората чек листа** направена е анализа на лектирните дела од аспект на авторите на делото, литературните форми и жанрови, темите на кои се однесуваат лектирните дела. Потесна спецификација е направена во однос на локализацијата, фабулата и главните ликови. Се испитуваат и етичко-емоционалните потенцијали на лектирните дела и интересот за читање на истите.

Трет инструмент користен во ова истражување е **прашалник - скалер** за испитување на ставовите и мислењата на наставниците за третманот на лектирните дела во наставата. Прашалникот содржи десет прашања со кои се испитува дали наставниците сметаат дека лектирните дела во наставата се третираат на современ или традиционален начин; колку избраните лектирни дела од задолжителната лектира се интересни за читање; дали учениците ги читаат лектирните дела; дали е потребно зголемување на бројот на задолжителните лектирни дела и дали е потребна подготовка на учениците од страна на наставникот за читање на лектирните дела. Во петте прашања од отворен тип наставниците треба да наведат три наслови на најинтересни лектирни дела за учениците, како и тоа кои литературни дела треба да бидат промовирани во задолжителната лектира; потоа, колку часови користат за обработка на едно лектирно дело; како учениците се подготвуваат за читање на

лектирното дело и што најмногу би помогнало за мотивирање на учениците за тие да ги читаат лектирните дела.

## **8. Популација и примерок на истражувањето**

Со оглед на слоевитоста и аспектите при истражувањето на овој проблем, со истражувањето се опфатени повеќе разновидни примероци и тоа намерен, пригоден и стратификуван примерок.

Во ова истражување ќе се користат повеќе видови на разни субпримероци, и тоа:

1. примерок на наставни програми по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение;
2. примерок на сите учебници по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование (литературни содржини) и
3. примерок на сите задолжителни и изборни лектири за сите одделенија од првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование.

Овие три субпримерока се намерно избрани примероци.

4. примерок на одделенски наставници од прво до петто одделение;
5. примерок на наставници по македонски јазик од шесто одделение (предметни наставници) кој е пригоден примерок.
6. опфатените 112 наставници се од повеќе основни училишта од подрачјето на градот Скопје.

## 9. Обработка на податоците

Добиените податоци од квантитативниот дел од истражувањето се обработени со постапки од дескриптивната статистика, дистрибуцијата на фреквенција на резултатите е претставена преку табели и бар дијаграми. Преку квалитативна анализа се обработуваат и анализираат следните податоци: наставните програми по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение, потоа е извршена целосна анализа на литературните содржини кои се составен дел од учебниците за македонски јазик, лектирните дела и прашањата од отворен тип во прашалникот скалер наменет за наставниците од прво до шесто одделение.

## 10. Организација и тек на истражувањето

Истражувањето се спроведе во неколку фази, и тоа:

1. изработка на студиски проект во кој одделни поглавја се елаборирани со поголем интензитет и со анализа на поширока стручна литература (од април до мај 2020 година);
2. содржинска и техничка подготовка на истражувачките инструменти (јуни 2020 година);
3. обезбедување на релевантни субпримероци (сите учебници од прво до шесто одделение и сите лектирни дела – задолжителни и изборни од второ до шесто одделение) (од јуни до јули 2020 година);
4. спроведување на теренското истражување (анкетирање на наставниците) (од септември 2020 година);
5. содржинска анализа на наставните програми по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение (август 2020 година);
6. содржинска и структурална анализа на литературните содржини во учебниците по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение (од јули до ноември 2020 година);

7. содржинска и структурална анализа на лектирните дела од второ до шесто одделение по наставниот предмет македонски јазик (од јули до ноември 2020 година);
8. обликување на теоретскиот дел во трудот (од ноември до декември 2020 година);
9. креирање на матрица за внесување на квантитативните податоци од истражувањето (Microsoft Excel програма) (ноември 2020 година);
10. внесување на податоци во матриците (декември 2020 година);
11. обработка на податоците (декември 2020 година);
12. табеларно и графички претставување на добиените податоци од истражувањето (декември 2020 година);
13. анализа и интерпретација на податоците добиени од истражувањето (квалитативна и квантитативна) (јануари 2021 година) и
14. пишување на заклучни согледувања и предлози (од јануари до февруари 2021 година).

**III Анализа и интерпретација на  
резултатите добиени од истражувањето  
за користењето на литературните дела во  
наставата по македонски јазик**

## **1. Анализа на наставните планови и програми по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение со осврт на конкретните цели од програмските подрачја**

Во овој дел при анализата на наставните програми по наставниот предмет македонски јазик посебно внимание се обрнува на програмските подрачја Слушање и говорење, Литература и Читање, литература и лектира коишто според својата целна и содржинска поставеност кореспондираат со предметот на ова истражување.

Анализата на наставните планови и програми по наставниот предмет македонски јазик во глобални рамки покажуваат дека во прво одделение најголем број од часовите, односно 80 наставни часа или 37% од вкупниот фонд на наставни часови се предвидени за реализација на програмското подрачје Слушање и говорење. Додека, пак, во сите останати одделенија од првиот и вториот образовен циклус најголем фонд на наставни часови се планирани за реализација на програмското подрачје Читање, литература и лектира. Тоа укажува на големото значење во однос на целите и задачите кои треба да се реализираат во рамките на тоа програмско подрачје, а особено заради тоа што во него посебно внимание се посветува на читањето, како на базична вештина неопходна за реализирање на програмата по наставниот предмет македонски јазик, како и за сите останати наставни предмети.

Табеларниот преглед на податоците покажува дека евидентно се намалува фондот на наставни часови предвидени по наставниот предмет македонски јазик. Во првиот образовен циклус (од прво до трето одделение) годишниот фонд на наставни часови по македонски јазик изнесува 216 наставни часа, а пак во вториот образовен циклус во четврто и петто одделение овој наставен предмет на годишно ниво е застапен со вкупно 180 наставни часа. Во шесто одделение за реализација на наставниот предмет македонски јазик на годишно ниво предвидени се само 144 наставни часа. Тоа значи, дека бројот на наставни часови од првиот образовен циклус по наставниот предмет македонски јазик до последното одделение од вториот образовен циклус (шесто одделение) е намален за 34%. Овие податоци покажуваат дека можеби

дел од проблемите поврзани за одредени јазични вештини и способности и знаења од литературата и јазикот се крие токму во намалувањето на часовите по македонски јазик, кое има базично значење во однос на сите останати наставни предмети. Тоа индиректно се одразува и врз можноста за квалитетна интерпретација на лектирните дела.

Табела број 1: Преглед на наставни часови по програмски подрачја за наставниот предмет македонски јазик

Програмско подрачје	број на наставни часови по програмски подрачја					
	прво одделение	второ одделение	трето одделение	четврто одделение	петто одделение	шесто одделение
Слушање и говорење	80	0	0	0	0	0
Литература	60	0	0	0	0	0
Изразување и творење	26	36	36	30	30	34
Медиумска култура	20	10	10	10	10	10
Подготовка за почетно читање и пишување	30	0	0	0	0	0
Почетно читање и пишување	0	70	70	0	0	0
Јазик	0	20	20	70	70	50
Читање, литература и лектира	0	80	80	70	70	50
<b>Вкупен број на наставни часови</b>	<b>216</b>	<b>216</b>	<b>216</b>	<b>180</b>	<b>180</b>	<b>144</b>

Доколку анализата се фокусира врз програмското подрачје Читање, литература и лектира, кое е предмет на ова истражување, може да се констатира дека во прво одделение подрачјето е сведено на „литература“ со најмал процент на застапени наставни часови, што е разбирливо со оглед на тоа дека учениците во тој период се подготвуваат за читање. Не е значајна разликата во промената на процентуалната застапеност во наставните часови на програмското подрачје Читање, литература и лектира од второ до петто одделение. Тоа изнесува од 37 до 38% од вкупниот фонд на наставни часови наменет во наставата по македонски јазик. Со оглед на значењето на ова подрачје и проблемите поврзани со читањето воопшто, како и читањето на лектирните дела, а исто така и интересот на учениците за воннаставното читање, се поставува прашање за тоа дали овој процент може да се смета за дидактички оптимален? Ова е важно прашање, затоа што процентуалната

застапеност на наставните часови за ова програмско подрачје во шесто одделение опаѓа, односно е сведено на 34% од вкупниот број на наставни часови од наставата по наставниот предмет македонски јазик.

Во продолжение, направена е анализа на општите и конкретните цели на програмските подрачја Слушање и говорење, Литература и Читање, литература и лектира, при што акцентот е ставен на конкретните цели кои се најдиректно во функција на користењето на лектирното дело. На тој начин е извршена своевидна операционализација на наставните цели. Анализата покажува дека постои усложнување на програмските цели за ова програмско подрачје, тргнувајќи од прво до трето одделение, што е всушност прва етапа од анализата.

По неа следува анализа на наставните програми за преостанатите три одделенија (четврто, петто и шесто одделение), односно вториот образовен циклус од основното воспитание и образование.

Усложнувањето во првиот образовен циклус се движи од елементарно запознавање со поимот книга, писател, печатница, книжарница, библиотека, односно најопштите параметри за создавање и битисување на литературно дело, преку цели со кои од учениците се бара да го воочуваат и препознаваат насловот, текстот, илустрацијата и авторот и да можат да се служат со лектирното дело, а исто така од нив се бара самостојно да го читаат делото и да одговараат на поставени прашања. На крајот од првиот образовен циклус на основното воспитание и образование учениците треба да се запознаваат со биографските податоци на авторот, да откриваат тематско-идејна основа од делото, да вршат анализа на ликовите од лектирната и да откриваат непознати зборови и убави реченици, без писмено да ја прераскажуваат нивната содржина.

Анализата на програмското подрачје Читање, литература и лектира во првите две одделенија од вториот образовен циклус укажува на фактот дека ова програмско подрачје содржи неколку посебни дела и тоа: Читање, Проза, Поезија и Лектира кои се посебно одделени. Анализата покажува дека конкретните цели од делот Лектира се идентични во овие две одделенија и се однесуваат на самостојно читање на лектирното дело, откривање на тематско-

идејната основа во делото, способност на учениците да одговараат на прашања и самостојно да поставуваат прашања во врска на содржината, да ги аргументираат постапките на ликовите и да вршат локализација на настаните по време и простор, што секако за учениците овие барања и задачи се посложено поставени. Од друга страна, пак, во овие две одделенија се намалува фондот на наставните часови за програмското подрачје Читање, литература и лектира. Тоа секако влијае врз квалитетна интерпретација на лектирните дела, бидејќи усложнетите барања се ставаат во потесни рамки, а се реализираат за помал број на наставни часови.

Особено интересен е фактот што во последното одделение од вториот образовен циклус (шесто одделение), во истото програмско подрачје Читање, литература и лектира има усложнување на конкретните цели, а фондот на наставни часови е уште помал во однос на останатите одделенија. Конкретните цели во ова одделение опфаќаат препознавање и разбирање на различните литературни родови (лирика, епика и драма), презентирање на содржината на изучен текст, учениците треба да прават разлика помеѓу раскажување и прераскажување, да умеат да преобразуваат драмски извадок во раскажувачка форма, во нив да ги препознаваат и разликуваат дијалозите и монолозите, да препознаваат различни видови на лирски песни, да ги коментираат мотивите и да творат лирски творби, да ги усвојат и препознаваат стилските фигури (епитет, анафора и епифора) и да откриваат лирски и епски елементи во творбите.

Заклучните сознанија на овој дел од истражувањето покажуваат дека целите од програмското подрачје Читање, литература и лектира кои се однесуваат на литературните содржини и на лектирните дела, постепено се усложнуваат и водат кон посеопфатна интерпретација на литературните содржини и на лектирните дела, односно кон развивање на способности на учениците за разбирање и доживување на литературното дело. Целите се усложнуваат на конзистентен начин, врз дидактичкиот принцип од полесно кон потешко. Од друга страна, пак, евидентно е дека усложнувањето на целите не е проследено со зголемување на фондот на наставни часови предвидени за интерпретација на литературни содржини и на лектирни дела. Напротив, додека целите од одделение во одделение се усложнуваат, бројот на наставните

часови предвидени за интерпретација на литературни содржини и на лектирни дела опаѓа. Со ова се доведува до прашање можноста за реализација на поставените цели, односно за нивно формализирање.

Крајните согледувања водат кон препорака за преиспитување на можноста Лектирата да добие еден нов програмски статус на самостојно програмско подрачје, со цел за појасно дефинирање на целите и определување (зголемување) на бројот на наставните часови за обработка на лектирните дела. Тоа особено, со оглед на компетентноста и слоевитоста на литературните дела, како посебни литературни форми и актуелниот третман во наставата.

Исто така, во ниту едно одделение од првите два образовни циклуси во програмското подрачје Читање, литература и лектира не е посочен точен број на наставни часови за реализација на лектирните дела, а тоа значи дека наставникот сам си определува колку наставни часа од вкупниот фонд на часови за реализирање на целите од ова програмско подрачје ќе ги посвети за анализа на лектирните дела.

Според сето ова, може да се констатира дека фондот на наставни часови предвидени за реализирање на наставното подрачје Читање, литература и лектира во повисоките одделенија на основното воспитание и образование има тренд на опаѓање, наспроти усложнувањето на целите од ова програмско подрачје.

## **2. Анализа на користењето на литературните содржини во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првиот и вториот образовен циклус на деветгодишното образование**

Прегледот на податоците добиени од анализата на застапените литературни содржини во учебниците по македонски јазик од првиот и вториот образовен циклус од деветгодишното основно воспитание и образование покажува дека од прво до трето одделение вкупно се застапени 694 литературни содржини. Тие се распоредени во 9 учебника со оглед на тоа дека во првиот образовен циклус за секое одделение понудени се по 3 учебника за секое одделение.

Од вкупниот број на литературни содржини 211 кои се застапени во учебниците по македонски јазик, односно 30,40% се поетски литературни содржини. Доколку фокусот биде ставен на видот на поетските содржини, од податоците прикажани на табеларниот приказ (табела број 2) јасно се гледа дека најмногу е застапена лирската поезија, вкупно 180 поетски творби, што е 85,31% од вкупниот број на поетски творби. Тоа значи дека во учебниците по македонски јазик од прво до трето одделение има 483 прозни творби со обем релативно примерен за обработка на еден наставен час. Релативно е слаба застапеноста на народната поезија, само 6 творби, односно 2,84% од литературните содржини од овој вид. Што се однесува до народното творештво и таму е слична ситуацијата во однос на народните прозни творби. Само 36 народни прозни творби или 5,18% од вкупниот број на прозни дела се застапени во овие учебници. Во однос на застапеноста на народното творештво во учебниците по македонски јазик од прво до трето одделение може да се констатира минимална застапеност во однос на уметничките литературни видови.

Од **содржинската анализа** на учебниците може да се констатира дека драмските текстови се застапени со релативно мал процент, односно само 25 во сите 9 учебника или 3,60%.

Табела број 2: Приказ на литературните содржини во учебниците по македонски јазик - прв образовен циклус

Карактеристики на литературната содржина		одделение																		вкупно	
		прво одделение						второ одделение						трето одделение							
		X1 <sup>1</sup>		X2 <sup>2</sup>		X3 <sup>3</sup>		X4 <sup>4</sup>		X5 <sup>5</sup>		X6 <sup>6</sup>		X7 <sup>7</sup>		X8 <sup>8</sup>		X9 <sup>9</sup>		број	%
		број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%		
Проза	уметничка проза	0	0%	46	71.87%	23	43.4%	59	64.83%	58	68.23%	49	56.98%	76	62.81%	43	48.86%	68	64.15%	<b>422</b>	<b>60.80%</b>
	народна проза	0	0%	2	3.12%	4	7.55%	0	0%	4	4.7%	10	11.62%	5	4.13%	3	3.4%	8	7.54%	<b>36</b>	<b>5.18%</b>
Поезија	уметничка поезија	0	0%	12	18.75%	22	41.51%	28	30.77%	21	24.7%	20	23.25%	38	31.4%	38	43.18%	26	24.52%	<b>205</b>	<b>29.53%</b>
	народна поезија	0	0%	1	1.56%	1	1.88%	0	0%	2	2.35%	1	1.16%	0	0%	1	1.13%	0	0%	<b>6</b>	<b>0.86%</b>
Драмски текст		0	0%	3	4.69%	3	5.66%	4	4.4%	0	0%	6	6.97%	2	1.65%	3	3.4%	4	3.77%	<b>25</b>	<b>3.60%</b>
<b>Вкупно</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>64</b>	<b>99.99%</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>	<b>85</b>	<b>99.98%</b>	<b>86</b>	<b>99.98%</b>	<b>121</b>	<b>99.99%</b>	<b>88</b>	<b>99.97%</b>	<b>106</b>	<b>99.98%</b>	<b>694</b>	<b>99.97%</b>
Вид на песна	епска	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2.63%	3	7.69%	0	0%	<b>4</b>	<b>1.89%</b>
	лирска	0	0%	10	76.92%	17	73.91%	20	71.43%	20	86.96%	21	100%	35	92.10%	32	82.05%	25	96.15%	<b>180</b>	<b>85.31%</b>
	хумористична	0	0%	3	23.07%	6	26.08%	8	28.57%	3	13.04%	0	0%	2	5.26%	4	10.25%	1	3.85%	<b>27</b>	<b>12.79%</b>
	лирско-епски	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	<b>0</b>	<b>0%</b>
<b>Вкупно</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>13</b>	<b>99.99%</b>	<b>23</b>	<b>99.99%</b>	<b>28</b>	<b>100%</b>	<b>23</b>	<b>100%</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>	<b>38</b>	<b>99.99%</b>	<b>39</b>	<b>99.99%</b>	<b>26</b>	<b>100%</b>	<b>211</b>	<b>99.99%</b>
Автор	домашен	0	0%	46	71.87%	33	62.26%	85	93.41%	64	75.29%	54	62.79%	94	77.68%	71	80.68%	59	55.66%	<b>506</b>	<b>72.91%</b>
	странски	0	0%	0	0%	9	16.98%	0	0%	14	16.47%	15	17.44%	17	14.05%	10	11.36%	19	17.92%	<b>84</b>	<b>12.10%</b>
	непознат	0	0%	18	28.12%	11	20.75%	6	6.59%	7	8.23%	17	19.77%	10	8.26%	7	7.95%	28	26.42%	<b>104</b>	<b>14.98%</b>
<b>Вкупно</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>64</b>	<b>99.99%</b>	<b>53</b>	<b>99.99%</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>	<b>85</b>	<b>99.99%</b>	<b>86</b>	<b>100%</b>	<b>121</b>	<b>99.99%</b>	<b>88</b>	<b>99.99%</b>	<b>106</b>	<b>100%</b>	<b>694</b>	<b>99.99%</b>

<sup>1</sup> Тофовиќ – Камилова, М. (2020). Македонски јазик за прво одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.

<sup>2</sup> Стрезовска, Е., Симитковска, Ј., Неческа, Т. и Митровска, А. (2019). Македонски јазик – учебник за прво одделение во деветгодишното основно образование. Скопје: Топер.

<sup>3</sup> Јанушев, М. (2008). Учебник по македонски јазик за прво одделение за задолжително деветгодишно основно образование. Скопје: Македонска искра.

<sup>4</sup> Тофовиќ – Камилова, М. (2008). Македонски јазик за второ одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.

<sup>5</sup> Петрушевска, Д., Васиљевиќ, С. и Кртолица, Б. (2012). Македонски јазик за второ одделение за задолжително деветгодишно основно образование. Скопје: Македонска искра.

<sup>6</sup> Кртолица, Б., Тримчевска, М. и Трајкова, С. (2011). Македонски јазик за второ одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.

<sup>7</sup> Спасевски, М., Гркова, Л. и Лалчевска - Серафимовска, Б. (2008). Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.

<sup>8</sup> Настовска, В. и Севдинска, Љ. (2019). Македонски јазик за трето одделение од деветгодишното основно образование. Скопје: Просветно дело.

<sup>9</sup> Синадиновска, О., Андоновски, В. и Јанчева, М. (2008). Читанка по македонски јазик за трето одделение за деветгодишното основно образование. Скопје: Табернакул.

Најзастапена е уметничката проза, со 422 уметнички текста, односно 60,80% од вкупниот примерок на литературни дела во учебниците. Според табеларниот приказ може да се согледа дека во генерални рамки најмала е застапеноста на литературните дела во прво одделение, што е и разбирливо со оглед на тоа дека тоа е период на подготовка за развивање на вештината за читање, која е неопходна за користењето на литературните дела.

На табелата број 3 прикажани се резултатите од застапеноста на литературните содржини во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во вториот образовен циклус од основното воспитание и образование (од четврто до шесто одделение).

Литературната содржина е распределена во 5 учебника, и тоа 3 учебника за четврто одделение и по еден учебник за петто и шесто одделение. Веројатно, заради тоа и вкупниот број на литературни содржини е помал (вкупно 371 литературна содржина наспроти 694 литературни содржини застапени во првиот циклус, што е за 53,46% помалку). Од друга страна, пак, уште на почеток може да се каже дека по извршената анализа утврдено е усложнување на литературните содржини во секое наредно одделение во однос на повеќе елементи, а пред сè должината и сложеноста на наставните содржини. И во вториот образовен циклус, како и во првиот образовен циклус, најмногу е застапена уметничката проза, и тоа 47,17% од вкупниот примерок на литературни содржини. Забележително е значително помалата застапеност на литературните содржини во учебниците од вториот во однос на учебниците од првиот образовен циклус. Во вториот образовен циклус се застапени за 247 помалку уметнички прозни содржини. Тоа оди во прилог во констатацијата за тоа дека намалениот број на прозни творби се должи на тоа што тие се усложнуваат, односно стануваат покомплексни и со поголема должина. И во овој циклус евидентна е малата застапеност на народното поетско творештво, застапено само со 20 поетски содржини или 5,39% од вкупниот примерок на литературни дела во учебниците по македонски јазик од вториот образовен циклус.

Табела број 3: Приказ на литературните видови во учебниците по македонски јазик - втор образовен циклус

Карактеристики на литературната содржина		одделение										вкупно	
		четврто одделение						петто одделение		шесто одделение			
		X10 <sup>10</sup>		X11 <sup>11</sup>		X12 <sup>12</sup>		X13 <sup>13</sup>		X14 <sup>14</sup>			
		број	%	број	%	број	%	број	%	број	%		
Проза	уметничка проза	30	45.45%	25	40.98%	56	48.70%	34	53.97%	30	45.45%	175	47.17%
	народна проза	5	7.57%	4	6.56%	10	8.69%	5	7.93%	4	6.06%	28	7.54%
Поезија	уметничка поезија	25	37.88%	29	47.54%	38	33.04%	19	30.15%	16	24.24%	127	34.23%
	народна поезија	2	3.03%	1	1.63%	4	3.48%	4	6.35%	9	13.63%	20	5.39%
Драмски текст		4	6.06%	2	3.28%	7	6.08%	1	1.58%	7	10.60%	21	5.66%
<b>Вкупно</b>		<b>66</b>	<b>99.99%</b>	<b>61</b>	<b>99.99%</b>	<b>115</b>	<b>99.99%</b>	<b>63</b>	<b>99.98%</b>	<b>66</b>	<b>99.98%</b>	<b>371</b>	<b>99.99%</b>
Вид на песна	епска	1	3.70%	1	3.33%	3	7.14%	3	13.04%	1	4%	9	6.12%
	лирска	23	85.18%	27	90%	34	80.95%	14	60.87%	19	76%	117	79.59%
	хумористична	3	11.11%	2	6.67%	5	11.90%	6	26.08%	1	4%	17	11.56%
	лирско-епски	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	4	16%	4	2.72%
<b>Вкупно</b>		<b>27</b>	<b>99.99%</b>	<b>30</b>	<b>100%</b>	<b>42</b>	<b>99.99%</b>	<b>23</b>	<b>99.99%</b>	<b>25</b>	<b>100%</b>	<b>147</b>	<b>99.99%</b>
Автор	домашен	50	75.76%	49	80.33%	69	60%	45	71.43%	47	71.21%	260	70.08%
	странски	9	13.64%	7	11.47%	32	27.83%	9	14.28%	5	7.57%	62	16.71%
	непознат	7	10.60%	5	8.20%	14	12.17%	9	14.28%	14	21.21%	49	13.20%
<b>Вкупно</b>		<b>66</b>	<b>100%</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>63</b>	<b>99.99%</b>	<b>66</b>	<b>99.99%</b>	<b>371</b>	<b>99.99%</b>

<sup>10</sup> Атанасова, Љ. (2009). Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

<sup>11</sup> Севдинска, Љ. и Настоска, В. (2009). Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишното основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

<sup>12</sup> Кртолица, Б., Митовска, В. и Гавриловска Аврамовска, В. (2009). Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

<sup>13</sup> Севдинска, Љ. и Настоска, В. (2010). Македонски јазик за петто одделение деветгодишно основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

<sup>14</sup> Велкова, С. и Јовановска, С. (2011). Учебник по македонски јазик за шесто одделение. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

И во овој образовен циклус доминира уметничката поезија со 127 поетски творби, односно изнесува 34,23% од вкупниот број на литературни содржини.

Евидентна е ниската застапеност на народното творештво и при користењето на народното прозно творештво (само 28 текстови или 7,54% од вкупниот примерок на литературните творби).

Приказот за податоците добиени во табелата број 3 покажува доминација на литературни творби од домашни, во однос на странски автори, 260 респективно 62, или речиси 2/3 од авторите на литературните творби се домашни автори.

Табела број 4: Приказ на литературните елементи<sup>15</sup> тема, содржина, ликови и локализација во учебниците по македонски јазик - прв образовен циклус

Карактеристики на литературната содржина		одделение																		вкупно	
		прво одделение						второ одделение						трето одделение							
		X1		X2		X3		X4		X5		X6		X7		X8		X9			
број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%		
Тема	реалистична	0	0%	60	93.75%	45	84.90%	68	74.72%	78	91.76%	81	94.19%	114	94.21%	69	78.40%	89	83.96%	604	87.03%
	фантастична	0	0%	4	6.25%	8	15.09%	23	25.27%	7	8.24%	5	5.81%	7	5.78%	19	21.60%	17	16.04%	90	12.97%
	<b>Вкупно</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>	<b>53</b>	<b>99.99%</b>	<b>91</b>	<b>99.99%</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>	<b>86</b>	<b>100%</b>	<b>121</b>	<b>99.99%</b>	<b>88</b>	<b>100%</b>	<b>106</b>	<b>100%</b>	<b>694</b>	<b>100%</b>
Содржина	лесно разбирлива	0	0%	64	100%	47	88.68%	85	93.40%	83	97.65%	84	97.67%	116	95.87%	72	81.81%	98	92.45%	649	93.52%
	тешко разбирлива	0	0%	0	0%	6	11.32%	6	6.59%	2	2.35%	2	2.33%	5	4.13%	16	18.18%	8	7.54%	45	6.48%
	<b>Вкупно</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>	<b>91</b>	<b>99.99%</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>	<b>86</b>	<b>100%</b>	<b>121</b>	<b>100%</b>	<b>88</b>	<b>99.99%</b>	<b>106</b>	<b>99.99%</b>	<b>694</b>	<b>100%</b>
	долга содржина	0	0%	4	6.25%	5	9.43%	13	14.28%	2	2.35%	10	11.63%	10	8.26%	6	6.81%	4	3.77%	54	7.78%
	средна	0	0%	21	32.81%	29	54.72%	39	42.86%	49	57.64%	42	48.84%	76	62.81%	65	73.86%	75	70.75%	396	57.06%
	кратка содржина	0	0%	39	60.93%	19	35.85%	39	42.86%	34	40%	34	39.53%	35	28.92%	17	19.32%	27	25.47%	244	35.15%
	<b>Вкупно</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>64</b>	<b>99.99%</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>	<b>85</b>	<b>99.99%</b>	<b>86</b>	<b>100%</b>	<b>121</b>	<b>99.99%</b>	<b>88</b>	<b>99.99%</b>	<b>106</b>	<b>99.99%</b>	<b>694</b>	<b>99.99%</b>
Литературни ликови	деца	0	0%	22	43.13%	8	26.66%	24	38.09%	23	37.10%	13	20%	26	31.32%	11	22.45%	19	23.75%	146	30.23%
	возрасни	0	0%	7	13.73%	4	13.33%	3	4.76%	2	3.22%	5	7.69%	6	7.23%	3	6.12%	7	8.75%	37	7.66%
	деца и возрасни	0	0%	9	17.64%	11	36.66%	15	23.81%	24	38.71%	32	49.23%	26	31.32%	26	53.06%	26	32.5%	169	34.99%
	животни	0	0%	12	23.53%	7	23.33%	11	17.46%	12	19.35%	13	20%	13	15.66%	8	16.33%	19	23.75%	95	19.67%
	други (предмети)	0	0%	1	1.96%	0	0%	10	15.87%	1	1.61%	2	3.08%	12	14.46%	1	2.04%	9	11.25%	36	7.45%
	<b>Вкупно</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>51</b>	<b>99.99%</b>	<b>30</b>	<b>99.98%</b>	<b>63</b>	<b>99.99%</b>	<b>62</b>	<b>99.99%</b>	<b>65</b>	<b>100%</b>	<b>83</b>	<b>99.99%</b>	<b>49</b>	<b>100%</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>	<b>483</b>	<b>100%</b>
Локализација	во училиште	0	0%	7	13.72%	2	6.66%	2	3.17%	9	14.52%	3	4.61%	9	10.84%	9	18.37%	4	5%	45	9.32%
	во домот	0	0%	22	43.14%	14	46.66%	22	34.92%	21	33.87%	33	50.77%	24	28.92%	14	28.57%	31	38.75%	181	37.47%
	на улица	0	0%	0	0%	1	3.33%	9	14.28%	4	6.45%	2	3.08%	8	9.64%	6	12.24%	9	11.25%	39	8.07%
	во институција	0	0%	1	1.96%	2	6.66%	5	7.93%	6	9.68%	5	7.69%	4	4.82%	1	2.04%	1	1.25%	25	5.17%
	во природа	0	0%	21	41.17%	11	36.66%	25	39.68%	22	35.48%	22	33.85%	38	45.78%	19	38.77%	35	43.75%	193	39.96%
	<b>Вкупно</b>	<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>51</b>	<b>99.99%</b>	<b>30</b>	<b>99.97%</b>	<b>63</b>	<b>99.98%</b>	<b>62</b>	<b>100%</b>	<b>65</b>	<b>100%</b>	<b>83</b>	<b>100%</b>	<b>49</b>	<b>99.99%</b>	<b>80</b>	<b>100%</b>	<b>483</b>	<b>99.99%</b>

<sup>15</sup> Анализата на литературните елементи литературни ликови и локализацијата е направена само во прозните литературни дела, бидејќи поетските дела во учебниците имаат исклучително лирски карактер, па според тоа не се податливи за ваква анализа.

Анализата на литературните елементи **тема, содржина, ликови и локализација** во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првиот образовен циклус е прикажана во табелата број 4. Таа покажува дека во учебниците доминираат литературни содржини со реалистични теми. Од податоците може да се констатира дека ваквиот тип на содржини изнесуваат дури 87% од вкупниот примерок, што е разбирливо со оглед на возраста на учениците. Содржината е лесно разбирлива во 93,5% од литературните содржини и по својата должина соодветствува на читачките вештини, што овозможува нивно лесно разбирање. Имено, дури 396, односно 244 литературни содржини се со средна и куса должина, што вкупно изнесува 640, а тоа е 92,22% од вкупниот примерок на литературни содржини.

Во прилог на лесното разбирање и доживување на литературните содржини оди и фактот дека најголем дел од содржините се во тесна корелација со животот на децата и возрасните, во форма на настани од секојдневниот живот. Доколку кон овој податок се додадат и литературните творби во кои главни ликови се децата, 146 литературни содржини, тој број вкупно изнесува 315 литературни дела или 65,22%, што е речиси 2/3 од вкупниот примерок на литературни творби застапени во учебниците од првиот образовен циклус. Најголем дел од настаните во литературните творби се случуваат во природата и во домот, значи во средина во која децата најчесто престојуваат, а токму овие карактеристики содржините ги прави поинтересни и лесно разбирливи за учениците од оваа возраст.

Табела број 5: Приказ на литературните елементи тема, содржина, ликови и локализација во учебниците по македонски јазик - втор образовен циклус

Карактеристики на литературната содржина		одделение										вкупно	
		четврто одделение				петто одделение		шесто одделение					
		X10		X11		X12		X13		X14		број	%
број	%	број	%	број	%	број	%	број	%				
Тема	реалистична	58	87.87%	53	86.88%	91	79.13%	52	82.54%	60	90.91%	314	84.64%
	фантастична	8	12.12%	8	13.11%	24	20.87%	11	17.46%	6	9.09%	57	15.36%
	<b>Вкупно</b>	<b>66</b>	<b>99.99%</b>	<b>61</b>	<b>99.99%</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>
Содржина	лесно разбирлива	57	86.36%	47	77.05%	102	88.70%	45	71.43%	57	86.36%	308	83.02%
	тешко разбирлива	9	13.63%	14	22.95%	13	11.30%	18	28.57%	9	13.64%	63	16.98%
	<b>Вкупно</b>	<b>66</b>	<b>99.99%</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>
	долга содржина	19	28.78%	10	16.39%	18	15.65%	22	34.92%	39	59.09%	108	29.11%
	средна	33	50%	33	54.09%	64	55.65%	16	25.40%	20	30.30%	166	44.74%
	кратка содржина	14	21.21%	18	29.51%	33	28.70%	25	39.68%	7	10.61%	97	26.14%
	<b>Вкупно</b>	<b>66</b>	<b>99.99%</b>	<b>61</b>	<b>99.99%</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>	<b>371</b>	<b>99.99%</b>
Литературни ликови	деца	11	28.20%	4	12.90%	12	16.44%	11	27.5%	10	24.39%	48	21.43%
	возрасни	11	28.20%	3	9.68%	16	21.92%	7	17.5%	5	12.19%	42	18.75%
	деца и возрасни	3	7.69%	14	45.16%	24	32.87%	12	30%	22	53.66%	75	33.48%
	животни	10	25.64%	7	22.58%	16	21.92%	6	15%	3	7.32%	42	18.75%
	други (предмети)	4	10.26%	3	9.68%	5	6.85%	4	10%	1	2.44%	17	7.59%
	<b>Вкупно</b>	<b>39</b>	<b>99.99%</b>	<b>31</b>	<b>100%</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>224</b>	<b>100%</b>
Локализација	во училиште	4	10.26%	9	29.03%	8	10.96%	7	17.5%	2	4.88%	30	13.39%
	во домот	10	25.64%	7	22.58%	26	35.62%	15	37.5%	13	31.71%	71	31.69%
	на улица	6	15.38%	2	6.45%	6	8.22%	3	7.5%	6	14.63%	23	10.27%
	во институција	0	0%	0	0%	0	0%	3	7.5%	4	9.76%	7	3.12%
	во природа	19	48.72%	13	41.93%	33	45.20%	12	30%	16	39.02%	93	41.52%
	<b>Вкупно</b>	<b>39</b>	<b>100%</b>	<b>31</b>	<b>99.99%</b>	<b>73</b>	<b>100%</b>	<b>40</b>	<b>100%</b>	<b>41</b>	<b>100%</b>	<b>224</b>	<b>99.99%</b>

Глобалниот преглед на податоците прикажани во табелата број 5 покажува дека не постојат некои особени разлики во однос на литературните содржини кои се застапени во учебниците по македонски јазик од првиот образовен циклус. Еден од посигнификантните показатели за усложнувањето на литературните содржини по однос на нивната должина е застапеноста на 39 долги литературни содржини, што е речиси 60% од вкупниот број на литературни содржини во учебникот по македонски јазик за шесто одделение. Станува збор за посложени литературни творби со повеќе литературни елементи за чија анализа се потребни повеќе наставни часови. Забележливо е постепеното зголемување на сложеноста на текстовите, и тоа започнувајќи од петто одделение. Содржините се во најголем дел лесно разбирливи, со средна должина, се однесуваат на релациите помеѓу децата и возрасните и локализирани се во домот.

Табела број 6: Дидактичка поддршка за анализа на литературните дела во учебниците по македонски јазик - прв образовен циклус

Карактеристики на литературната содржина		одделение																		вкупно			
		прво одделение						второ одделение						трето одделение						број	%		
		X1		X2		X3		X4		X5		X6		X7		X8		X9					
		број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%				
Дидактичка апаратура	во форма на прашања	0	0%	18	26.08%	47	45.19%	47	57.32%	47	51.65%	53	48.62%	72	48.65%	75	34.25%	77	44%	436	43.73%		
	во форма на училишни задачи	0	0%	50	72.46%	49	47.11%	33	40.24%	38	41.76%	51	46.79%	71	47.97%	78	35.62%	74	42.28%			444	44.53%
	творечки задачи	0	0%	1	1.45%	8	7.69%	2	2.44%	6	6.59%	4	3.67%	5	3.38%	41	18.72%	24	13.72%			91	9.13%
	домашни задачи	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	1	0.91%	0	0%	25	11.41%	0	0%			26	2.61%
<b>Вкупно</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>69</b>	<b>100%</b>	<b>104</b>	<b>100%</b>	<b>82</b>	<b>100%</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>	<b>109</b>	<b>100%</b>	<b>148</b>	<b>100%</b>	<b>219</b>	<b>100%</b>	<b>175</b>	<b>100%</b>	<b>997</b>	<b>100%</b>		

Табела број 7: Дидактичка поддршка за анализа на литературните дела во учебниците по македонски јазик - втор образовен циклус

Карактеристики на литературната содржина		одделение										вкупно			
		четврто одделение				петто одделение				шесто одделение		број	%		
		X10		X11		X12		X13		X14					
		број	%	број	%	број	%	број	%	број	%				
Дидактичка апаратура	во форма на прашања	62	34.83%	56	33.13%	71	37.37%	58	30.05%	44	33.84%	291	33.84%		
	во форма на училишни задачи	64	35.95%	60	35.50%	80	42.10%	60	31.09%	52	40%			316	36.74%
	творечки задачи	39	21.91%	37	21.89%	32	16.84%	48	24.87%	23	17.69%			179	20.81%
	домашни задачи	13	7.30%	16	9.47%	7	3.68%	27	13.99%	11	8.46%			74	8.60%
<b>Вкупно</b>		<b>178</b>	<b>99.99%</b>	<b>169</b>	<b>99.99%</b>	<b>190</b>	<b>99.99%</b>	<b>193</b>	<b>100%</b>	<b>130</b>	<b>99.99%</b>	<b>860</b>	<b>99.99%</b>		

Анализата на **дидактичката поддршка** – апаратура во функција на анализата на литературните дела во учебниците по македонски јазик во првите два образовни циклуси се прикажани во табелите 6 и 7. Според податоците може да се заклучи дека во првиот образовен циклус може да се зборува за силна дидактичка поддршка. Таа на наставниците треба да им го олесни и истата да даде насоки во делот кој се однесува на дизајнирањето на методичкиот пристап при анализата и доживувањето на литературните содржини. Евидентно е усложнување на барањата во вториот, наспроти првиот образовен циклус. Имено, во првиот образовен циклус најголем број од барањата се дадени во форма на училишни задачи и во форма на прашања, 444 респективно 436 или 44,53% респективно 43,73%. Ваквата релативна едноставност на барањата кои се поставуваат пред учениците е сосема разбирлива, со оглед на тоа дека во првиот образовен циклус тие сè уште се наоѓаат во процес на описменување и забрзан емоционален развој. Училишните задачи се најзастапени и во учебниците од вториот образовен циклус, дури 316, а во форма на прашања 291, тоа е всушност 36,74% наспрема 33,84%. Не е забележителна разликата во процентуалните износи на застапеноста на „прашањата“ и „училишните задачи“ помеѓу првиот и вториот образовен циклус, што покажува дека и покрај тоа што постои претходно усложнување на литературните содржини не постои усложнување на начините на пристапување кон анализата на литературните дела (во вториот циклус).

Табела број 8: Естетско-емоционално вреднување на литературните дела во учебниците по македонски јазик - прв образовен циклус

Карактеристики на литературната содржина		одделение									вкупно
		прво одделение			второ одделение			трето одделение			
		X1	X2	X3	X4	X5	X6	X7	X8	X9	
Естетски вредности	1	0	1	0	0	5	2	0	0	1	<b>9</b>
	2	0	12	5	2	9	5	13	0	6	<b>52</b>
	3	0	9	9	19	9	6	14	6	9	<b>81</b>
	4	0	11	17	21	20	15	8	16	11	<b>119</b>
	5	0	31	22	49	42	58	86	66	79	<b>433</b>
<b>Вкупно</b>		<b>0</b>	<b>64</b>	<b>53</b>	<b>91</b>	<b>85</b>	<b>86</b>	<b>121</b>	<b>88</b>	<b>106</b>	<b>694</b>
<b>Просечна оценка</b>			<b>3.92</b>	<b>4.05</b>	<b>4.28</b>	<b>4.00</b>	<b>4.42</b>	<b>4.38</b>	<b>4.68</b>	<b>4.52</b>	<b>4.28</b>
Емоционални вредности	1	0	9	5	5	14	3	0	0	2	<b>38</b>
	2	0	11	12	12	19	8	47	28	14	<b>151</b>
	3	0	6	9	15	15	19	35	11	23	<b>133</b>
	4	0	18	14	24	19	25	10	20	24	<b>154</b>
	5	0	20	13	35	18	31	29	29	43	<b>218</b>
<b>Вкупно</b>		<b>0</b>	<b>64</b>	<b>53</b>	<b>91</b>	<b>85</b>	<b>86</b>	<b>121</b>	<b>88</b>	<b>106</b>	<b>694</b>
<b>Просечна оценка</b>			<b>3.45</b>	<b>3.34</b>	<b>3.79</b>	<b>3.09</b>	<b>3.63</b>	<b>3.17</b>	<b>3.57</b>	<b>3.87</b>	<b>3.49</b>

Табела број 9: Естетско-емоционално вреднување на литературните дела во учебниците по македонски јазик - втор образовен циклус

Карактеристики на литературната содржина		одделение					вкупно
		четврто одделение			петто одд.	шесто одд.	
		X10	X11	X12	X13	X14	
Естетски вредности	1	0	0	0	0	0	<b>0</b>
	2	0	0	4	2	0	<b>6</b>
	3	4	5	16	9	0	<b>34</b>
	4	5	7	26	11	8	<b>57</b>
	5	57	49	69	41	58	<b>274</b>
<b>Вкупно</b>		<b>66</b>	<b>61</b>	<b>115</b>	<b>63</b>	<b>66</b>	<b>371</b>
<b>Просечна оценка</b>		<b>4.80</b>	<b>4.72</b>	<b>4.39</b>	<b>4.44</b>	<b>4.88</b>	<b>4.65</b>
Емоционални вредности	1	0	2	0	0	0	<b>2</b>
	2	1	9	8	5	0	<b>23</b>
	3	9	13	27	8	3	<b>60</b>
	4	12	11	36	15	10	<b>84</b>
	5	44	26	44	35	53	<b>202</b>
<b>Вкупно</b>		<b>66</b>	<b>61</b>	<b>115</b>	<b>63</b>	<b>66</b>	<b>371</b>
<b>Просечна оценка</b>		<b>4.50</b>	<b>3.82</b>	<b>4.01</b>	<b>4.27</b>	<b>4.76</b>	<b>4.27</b>

Во истражувањето, од страна на истражувачот е направено **емоционално-естетско вреднување** на литературните содржини во учебниците по македонски јазик од прво до шесто одделение. Резултатите се прикажани во табелите 8 и 9, при што може да се констатира дека литературните содржини имаат релативно високи естетски и емоционални вредности, со блага тенденција на покачување во вториот образовен циклус, што е сосема разбирливо од повеќе причини. Имено, во првиот образовен циклус учениците сè уште се наоѓаат во процесот на описменување и заради тоа не можат да се користат посложени творби со многу високи естетски и емоционални вредности, што се гледа и по зголемување на оценките на емоционално-естетско вреднување во насока од прво кон трето одделение. Од друга страна пак, во вториот образовен циклус естетските и емоционалните вредности се повисоко вреднувани, бидејќи најчесто се користат литературни содржини од познати автори, извадоци од литературни дела со поголем обем и сл. Тоа е причина за натамошен развој на дидактичката поддршка при обработката на литературните дела во вториот образовен циклус. Со тоа се отфрла посебната хипотеза број 3, според која литературните содржини по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование во целост се проследени со соодветна дидактичка поддршка за нивно користење во наставата.

Скалата за проценка е изразена нумерички со оценки од 1 до 5, (оценувањето е од 1 како најниска оценка, а 5 како највисока оценка). При што оценката 1 означува дека при читањето на литературната содржина кај ученикот/ученичката не побудува никакви чувства, не поттикнува емпатичност и поистоветување со главниот лик од содржината. Преку оценката 2 се оценува незначителното влијание на литературната содржина врз емоциите кај ученикот/ученичката што го чита. Со оценката 3 се оценува содржината која преку нејзино читање би побудила барем некои емоции кај учениците и би ги поттикнало на размислување - како ликот понатаму ќе се однесува, чувствувајќи ги тие емоции. Со оценката 4 се оценува литературната содржина која би побудила поголеми чувства и би развила поголема емпатија кон ликот кому дејствијата побудиле емоции кај него. Со оценката 5 се оценува

содржината која врз учениците има најголемо емоционално влијание и тие размислуваат преку проектирање на истата прочитана ситуација.

Во однос на естетското вреднување оценките се дадени за тоа како естетиката во литературната содржина кај ученикот побудуваат и развиваат чувство за убавина, убаво однесување, естетски изглед итн. Скалата за проценка е изразена нумерички со оценки од 1 до 5, (оценувањето е од 1 како најниска оценка, а 5 како највисока оценка). При што оценката 1 означува дека при читањето на литературната содржина ученикот/ученичката не побудува никакви естетски чувства, не поттикнува емпатичност и поистоветување со естетиката од содржината. Преку оценката 2 се оценува незначителното влијание на литературната содржина врз естетската перцепција на опкружувањето кај ученикот/ученичката што го чита. Со оценката 3 се оценува содржината која преку нејзино читање би побудила барем извесно чувство за естетика кај учениците и би ги поттикнало на размислување - како ликот понатаму ќе се однесува, чувствува итн. во духот на естетиката. Со оценката 4 се оценува литературната содржина која би развила поголеми естетски вредности и би развила поголема емпатија кон естетските вредности кај него. Со оценката 5 се оценува содржината која врз учениците има најголемо естетско влијание и тие размислуваат преку проектирање на истата прочитана ситуација.

Табела број 10: Имплементација на литературните содржини од учебниците по македонски јазик од првиот образовен циклус

во наставата

Карактеристики на литературната содржина		одделение																		вкупно	
		прво одделение						второ одделение						трето одделение							
		X1		X2		X3		X4		X5		X6		X7		X8		X9		број	%
број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%				
Имплементација на литературната содржина во наставата	еден наставен час	0	0%	57	89.06%	49	92.45%	68	74.73%	62	72.94%	63	73.25%	80	66.11%	45	51.13%	67	63.21%	491	70.75%
	два наставни часа	0	0%	7	10.94%	4	7.55%	23	25.27%	23	27.06%	23	26.74%	41	33.88%	43	48.86%	39	36.79%	203	29.25%
	три наставни часа	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Вкупно наставни часови</b>		<b>0</b>	<b>0%</b>	<b>64</b>	<b>100%</b>	<b>53</b>	<b>100%</b>	<b>91</b>	<b>100%</b>	<b>85</b>	<b>100%</b>	<b>86</b>	<b>99.99%</b>	<b>121</b>	<b>99.99%</b>	<b>88</b>	<b>99.99%</b>	<b>106</b>	<b>100%</b>	<b>694</b>	<b>100%</b>

Табела број 11: Имплементација на литературните содржини од учебниците по македонски јазик од вториот образовен циклус

во наставата

Карактеристики на литературната содржина		одделение										вкупно	
		четврто одделение				петто одделение			шесто одделение				
		X10		X11		X12		X13		X14		број	%
број	%	број	%	број	%	број	%	број	%				
Имплементација на литературната содржина во наставата	еден наставен час	18	27.27%	35	57.38%	66	57.39%	21	33.33%	17	25.76%	157	42.32%
	два наставни часа	46	69.69%	26	42.62%	47	40.87%	41	65.08%	39	59.09%	199	53.64%
	три наставни часа	2	3.03%	0	0%	2	1.74%	1	1.59%	10	15.15%	15	4.04%
<b>Вкупно наставни часови</b>		<b>66</b>	<b>99.99%</b>	<b>61</b>	<b>100%</b>	<b>115</b>	<b>100%</b>	<b>63</b>	<b>100%</b>	<b>66</b>	<b>100%</b>	<b>371</b>	<b>100%</b>

Во однос на прашањето за тоа колку **наставни часови** се потребни за анализа на една литературна содржина, може да се заклучи дека литературните содржини кои се наменети за помалата возраст се повеќебројни и покуси по должина и за нив е потребно пократко време, односно од вкупно 694 литературни содржини се претпоставува дека дури повеќе од 70% од вкупниот број на содржините би се обработиле само за еден наставен час. Тоа е прикажано на табелата број 10, а споредено со табелата број 11 во која се прикажани наставните часови потребни за анализа на литературните содржини од вториот образовен циклус, се забележува потребата од поголем број на наставни часови. Оваа потреба се појавува заради должината и обемот на литературните содржини во учебниците за петто и шесто одделение, но и заради дидактичката апаратура која е зададена и потребна за анализа на литературните творби.

Сето ова ја потврдува втората посебна хипотеза според која во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование се користат разновидни родови, видови и жанрови на литературните содржини.

Постои адекватен сооднос меѓу фондот на часови предвидени за анализа на литературните содржини и нивниот обем и сложеност во првиот и вториот образовен циклус.

### **3. Анализа на користењето на лектирните дела по наставниот предмет македонски јазик во првиот и вториот образовен циклус на деветгодишното основно образование**

Според податоците добиени од анализата на карактеристиките на лектирните дела од првите два образовни циклуси може да се заклучи дека во соодносот на задолжителните и изборните лектирни дела е во сооднос приближно 1:3 во корист на изборните лектирни дела. Тоа е разбирливо, со оглед на тоа дека на овој начин се дава можност за поголем избор и задоволување на интересите на учениците преку можноста самостојно да направат избор на соодветна лектира. Но, тука се отвора прашањето, како и дали воопшто ова реално се случува и во практиката, со оглед на тоа што учениците, прво, се на помала возраст, второ како може да го направат изборот самостојно, кога претходно не ги прочитале лектирите, односно не ги знаат лектирните содржини. Имајќи ги во предвид овие аргументи, може да се дојде до заклучок, којшто треба сериозно да се преиспита, дека всушност самите наставници се тие кои ги избираат лектирите од понудената листа на изборни лектири!?

Бројот на задолжителните лектирни дела од второ до шесто одделение постепено расте, максимум четири лектирни дела во петто и шесто одделение. Доколку кон овие бројки се додадат и изборните лектирни дела и во двата циклуса по две литературни дела, тогаш максималниот број на лектири кои треба да се прочитаат во текот на една учебна година е шест, односно по 0,66 лектирни дела секој месец од учебната година. **Ова е исклучително мал број лектирни дела, па според тоа може да се заклучи дека постои потреба од зголемување на лектирните дела, дотолку повеќе што во второ одделение предвидениот број на изборни лектирни дела е сведен на една.**

Табела број 12: Карактеристики на лектирните дела од првите два образовни циклуса

Карактеристики на лектирните дела		одделение										вкупно	
		второ одделение		трето одделение		четврто одделение		петто одделение		шесто одделение		број	%
		број	%	број	%	број	%	број	%	број	%		
	задолжителна лектира	2	33.33%	2	22.22%	3	27.27%	4	28.57%	4	26.67%	15	27.27%
	изборна лектира	4	66.66%	7	77.78%	8	72.73%	10	71.43%	11	73.33%	40	72.73%
вкупно		6	99.99%	9	100%	11	100%	14	100%	15	100%	55	100%
Автор	домашен автор	4	66.66%	5	55.55%	8	72.73%	4	28.57%	7	46.67%	28	50.91%
	странски автор	2	33.33%	4	44.44%	3	27.27%	9	64.28%	7	46.67%	25	45.45%
	народна проза/поезија	0	0%	0	0%	0	0%	1	7.14%	1	6.66%	2	3.64%
вкупно		6	99.99%	9	99.99%	11	100%	14	99.99%	15	100%	55	100%
	проза	3	50%	7	77.78%	9	81.82%	12	85.71%	12	80%	43	78.18%
	поезија	3	50%	2	22.22%	1	9.09%	2	14.29%	2	13.33%	10	18.18%
	драмски текст	0	0%	0	0%	1	9.09%	0	0%	1	6.67%	2	3.64%
вкупно		6	100%	9	100%	11	100%	14	100%	15	100%	55	100%
Вид на прозно дело	роман	0	0%	4	57.14%	4	44.44%	8	66.66%	9	75%	25	58.14%
	бајки	2	66.66%	1	14.28%	2	22.22%	2	16.67%	1	8.33%	8	18.60%
	басни	0	0%	1	14.28%	0	0%	0	0%	0	0%	1	2.33%
	раскази	1	33.33%	1	14.28%	3	33.33%	2	16.67%	2	16.67%	9	20.93%
вкупно		3	99.99%	7	99.98%	9	99.99%	12	100%	12	100%	43	100%
Вид на поетско дело	епски песни	0	0%	0	0%	0	0%	1	50%	0	0%	1	10%
	лирски песни	2	66.66%	1	50%	1	100%	1	50%	2	100%	7	70%
	хумористични песни	1	33.33%	1	50%	0	0%	0	0%	0	0%	2	20%
вкупно		3	99.99%	2	100%	1	100%	2	100%	2	100%	10	100%

Што се однесува на **авторите** на лектирните дела истражувањето покажува дека бројот на домашните и странските автори е речиси изедначен 28 респективно 25, што дава можности учениците да се запознаат со домашното, но и со странското литературно творештво.

Забележителна е релативно малата застапеност на поетските лектирни дела во однос на прозните лектирни дела, 10 респективно 43. Во првите два образовни циклуси од основното образование најзастапени се романите, 25 – најмногу во шесто одделение, дури 9 или 36% од вкупниот примерок на лектирни дела. Со оглед на тоа дека во првите четири одделенија бројот на лектирните дела во форма на романи е речиси повеќе од двојно помал, во однос на нивната застапеност во петто и шесто одделение. Оваа појава има логична поставеност, бидејќи токму во овие две одделенија доаѓа до усложнување на наставните цели во Програмското подрачје Читање, литература и лектира. Евидентно е дека не постои некоја закономерност во застапеноста на лирските песни во одделните одделенија, бидејќи процентуалната застапеност на овој вид на поезија е најзастапена во однос на сите други видови поетски творби, а истата е со идентичен број во второ и во шесто одделение, по две збирки со лирски песни.

**Со ова се потврдува петтата посебна хипотеза според која во наставата по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование се користат лектирни дела од различна жанровска и родовска припадност, различни видови од домашни и странски автори.**

Табела број 13: Литературните елементи во лектирните дела - тема и наслов

Литературни елементи		одделение										вкупно	
		второ одделение		трето одделение		четврто одделение		петто одделение		шесто одделение		број	%
		број	%	број	%	број	%	број	%	број	%		
Тема	од детскиот живот	2	66.67%	5	71.43%	7	70%	7	58.33%	5	38.46%	26	57.78%
	од семејниот живот	1	33.33%	0	0%	1	10%	1	8.33%	5	38.46%	8	17.78%
	историска	0	0%	0	0%	0	0%	1	8.33%	0	0%	1	2.22%
	друго	0	0%	2	28.57%	2	20%	3	25%	3	23.07%	10	22.22%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>99.99%</b>	<b>13</b>	<b>99.99%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Тема	реалистична	1	33.33%	4	57.14%	3	30%	3	25%	9	69.23%	20	44.44%
	фантастична	2	66.67%	3	42.86%	7	70%	9	75%	4	30.77%	25	55.56%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Наслов	еден збор	2	33.33%	1	11.11%	1	9.09%	3	21.43%	3	20%	10	18.18%
	синтагма	3	50%	6	66.67%	5	45.45%	4	28.57%	5	33.33%	23	41.82%
	ист со темата	1	16.67%	2	22.22%	5	45.45%	7	50%	7	46.67%	22	40%
вкупно		<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>99.99%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

При анализата на литературните елементи во лектирните дела во однос на **темата**, добиени се резултати според кои во генерални рамки може да се заклучи дека најголем број од темите се однесуваат на животот на децата 57,78% и на семејниот живот 17,78%, со што може да се каже дека 3/4 од темите се од непосредниот живот и од околина во која живеат децата. Темите се реалистични, дури 44,44%, при што не е забележана закономерност. Тоа е и логично со оглед на тоа дека темите произлегуваат од детскиот живот (семејниот и детскиот живот). Фантастичните теми се застапени со 55,6%, со најголема застапеност од 36% во петто одделение, што е до некаде нелогично, бидејќи процентот на фантастичните теми во шесто одделение опаѓа на 16%.

Табела број 14: Литературните елементи во лектирните дела - локализација

Литературни елементи		одделение										вкупно	
		второ одделение		трето одделение		четврто одделение		петто одделение		шесто одделение			
		број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
Локализација	потесна	2	66.67%	5	71.43%	3	30%	6	50%	9	69.23%	25	55.56%
	поширока	1	33.33%	2	28.57%	7	70%	6	50%	4	30.77%	20	44.44%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Локализација	блиска за нас	2	66.67%	5	71.43%	4	40%	2	16.67%	6	46.15%	19	42.22%
	далечна за нас	1	33.33%	2	28.57%	6	60%	10	83.33%	7	53.85%	26	57.78%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Локализација	во град	1	33.33%	4	57.14%	3	30%	7	58.33%	7	53.85%	22	48.89%
	во село	0	0%	0	0%	2	20%	1	8.33%	1	7.69%	4	8.89%
	во природа	2	66.67%	3	42.86%	5	50%	4	33.33%	5	38.46%	19	42.22%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>99.99%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Поголем дел од дејствијата според анализата на **локализацијата** се одвиваат на подалечни локализации, а нешто помалку од половина од дејствијата во лектирните дела се одвиваат во детската блиска околина. Не се сигнификантни разликите во однос на дејствијата што се одвиваат во град и во природата, 48,89% респективно 42,22%.

Во сите лектирни дела **фабулата** е континуирана и лесно разбирлива, со исклучок на две лектирни дела во кои фабулата е потешка за разбирање. Таа најчесто е долга, што е разбирливо со оглед на тоа што најзастапена форма кај лектирните дела е романот. Сите лектирни дела се интересни за читање според направената проценка, а 19 лектирни дела или 42,22% имаат брзи дејствија. Триесет и шест (36) лектирни дела, односно 80% од нив се податливи за проблемска анализа.

При анализата на **ликовите** во лектирните литературни дела забележлив е рамномерниот распоред на ликови од различна возраст, при што, според истражувачот најголем дел од ликовите 43 или 95,56% се окарактеризирани како позитивни ликови. Ваквата распределност е сосема разбирлива доколку се земе во предвид дека позитивните ликови се модели со кои се идентификуваат младите читатели.

**Со тоа може да се потврди посебната седма хипотеза според која лектирните дела имаат воспитни потенцијали и влијаат позитивно врз учениците.**

Табела број 15: Литературните елементи во лектирните дела – фабула, проблем и главни ликови

Литературни елементи		одделение										вкупно	
		второ одделение		трето одделение		четврто одделение		петто одделение		шесто одделение			
		број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
Фабула	континуирана	3	100%	7	100%	10	100%	12	100%	13	100%	45	100%
	дисконтинуирана	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Фабула	лесно разбирлива	3	100%	7	100%	9	90%	12	100%	12	92.31%	43	95.56%
	тешко разбирлива	0	0%	0	0%	1	10%	0	0%	1	7.69%	2	4.44%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Фабула	долга	0	0%	3	42.86%	8	80%	11	91.67%	11	84.62%	33	73.33%
	куса	3	100%	4	57.14%	2	20%	1	8.33%	2	15.38%	12	26.67%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Фабула	интересна	3	100%	7	100%	10	100%	12	100%	13	100%	45	100%
	здодевна	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Фабула	бавна	0	0%	5	71.43%	4	40%	9	34.61%	8	61.54%	26	57.78%
	брза	3	100%	2	28.57%	6	60%	3	15.79%	5	38.46%	19	42.22%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>26.66%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Проблем	има проблем	2	66.67%	5	71.43%	8	80%	9	75%	12	92.31%	36	80%
	нема проблем	1	33.33%	2	28.57%	2	20%	3	25%	1	7.69%	9	20%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Главни ликови	деца	1	33.33%	4	57.14%	3	30%	4	33.33%	5	38.46%	17	37.78%
	возрасни	1	33.33%	1	14.28%	1	10%	3	25%	4	30.77%	10	22.22%
	деца и возрасни	0	0%	1	14.28%	4	40%	2	16.67%	4	30.77%	11	24.44%
	животни	1	33.33%	1	14.28%	2	20%	3	25%	0	0%	7	15.56%
вкупно		<b>3</b>	<b>99.99%</b>	<b>7</b>	<b>99.98%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>
Главни ликови	позитивен лик	3	100%	6	85.71%	10	100%	12	100%	12	92.31%	43	95.56%
	негативен лик	0	0%	1	14.29%	0	0%	0	0%	1	7.69%	2	4.44%
вкупно		<b>3</b>	<b>100%</b>	<b>7</b>	<b>100%</b>	<b>10</b>	<b>100%</b>	<b>12</b>	<b>100%</b>	<b>13</b>	<b>100%</b>	<b>45</b>	<b>100%</b>

Табела број 16: Емоционални потенцијали на лектирните дела во првиот и вториот образовен циклус

Емоционални вредности	одделение					вкупно
	второ одделение	трето одделение	четврто одделение	петто одделение	шесто одделение	
1	0	0	0	0	0	0
2	1	0	0	0	0	1
3	1	2	1	0	4	8
4	1	3	7	7	4	22
5	3	4	3	7	7	24
<b>Вкупно</b>	<b>6</b>	<b>9</b>	<b>11</b>	<b>14</b>	<b>15</b>	<b>55</b>
<b>Просечна оценка</b>	<b>4.00</b>	<b>4.22</b>	<b>4.18</b>	<b>4.50</b>	<b>4.20</b>	<b>4.22</b>

**Емоционалните потенцијали** на лектирните дела се вреднувани од страна на истражувачот, со цел да се испита можноста за нивно влијание врз емоционалниот развој на учениците, како и емоционалното доживување воопшто, која се развива при читањето на одделни лектирни дела.

Скалата за проценка е изразена нумерички со оценки од 1 до 5, (оценувањето е од 1 како најниска оценка, а 5 како највисока оценка). При што оценката 1 означува дека при читањето на лектирното дело кај ученикот/ученичката не побудува никакви чувства, не поттикнува емпатичност и поистоветување со главниот лик од делото. Преку оценката 2 се оценува незначителното влијание на содржината од делото врз емоциите кај ученикот/ученичката што го чита. Со оценката 3 се оценува содржината која преку нејзино читање би побудила барем некои емоции кај учениците и би ги поттикнало на размислување - како ликот понатаму ќе се однесува, чувствувајќи ги тие емоции. Со оценката 4 се оценува содржината од лектирното дело која би побудила поголеми чувства и би развила поголема емпатија кон ликот кому дејствијата побудиле емоции кај него. Со оценката 5 се оценува содржината која врз учениците има најголемо емоционално влијание и тие размислуваат преку проектирање на истата прочитана ситуација.

Од добиените податоци може да се види дека лектирните дела имаат многу високи емоционални потенцијали, бидејќи најмалата средна оценка е 4,00 во второ одделение, а највисоката оценка 4,50 е во петто одделение. Тоа

значи дека за лектирни дела се избрани литературни дела со високи емоционални потенцијали.

Ова го потврдува и фактот што при анализата на етичките вредности дури 47 лектирни дела или 85,45% се многу податливи и за етичко вреднување (етичка анализа). Со тоа се потврдува седмата хипотеза со која лектирните дела имаат воспитни потенцијали и позитивно влијаат врз учениците.

Во однос на **етичкото вреднување**, кое исто така е направено од страна на истражувачот, оценките се дадени за тоа како етиката во лектирното дело кај ученикот развива вредности за правилно, добро однесување, му укажува како да ги разликува добрите од лошите постапки, личности, да ги открива позитивните особини, добрите постапки, да се поистоветува со нив и истите да ги применува, а лошите, неправилните, злите да ги критикува, отфрла итн. Скалата за проценка е изразена со атрибутивни својства, и тоа „многу“, „малку“ и „воопшто не е“.

При што со зборот „воопшто не е“, со кој се означува количество, се означува дека при читањето на лектирното дело кај ученикот/ученичката не се побудуваат никакви чувства, не се поттикнува емпатичноста и поистоветувањето со главниот лик од делото. Со зборот „малку“ се вреднува содржината која преку нејзино читање би побудила барем некои правилни постапки кај учениците и би ги поттикнало на размислување - како ликот понатаму би можел да се однесува, со такви особини. Со зборот „многу“ кој означува прилог за количество, се вреднува содржината која врз учениците има најголемо етичко влијание и тие размислуваат преку проектирање на истата прочитана ситуација, и преку завземање став и критички размислуваат.

Можеби токму заради тоа податоците прикажани на следната табела покажуваат дека дури 49 лектирни дела или речиси 90% од лектирните дела го поттикнуваат **интересот на учениците** за читање на истите.

Табела број 17: Етички вредности на лектирните дела

Колку лектирното дело е податливо за етичка анализа?	одделение										вкупно	
	второ одделение		трето одделение		четврто одделение		петто одделение		шесто одделение			
	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
многу	5	83.33%	8	88.89%	10	90.91%	12	85.71%	12	80%	47	85.45%
малку	1	16.67%	1	11.11%	1	9.09%	2	14.28%	3	20%	8	14.55%
воопшто не е	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Вкупно</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>99.99%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

Табела број 18: Развој на интересот кај учениците за читање на лектирните дела

Колку лектирното дело побудува кај децата интерес за читање?	одделение										вкупно	
	второ одделение		трето одделение		четврто одделение		петто одделение		шесто одделение			
	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
многу	6	100%	9	100%	8	72.73%	14	100%	12	80%	49	89.09%
малку	0	0%	0	0%	3	27.27%	0	0%	3	20%	6	10.91%
воопшто не	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%	0	0%
<b>Вкупно</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>100%</b>	<b>11</b>	<b>100%</b>	<b>14</b>	<b>100%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>100%</b>

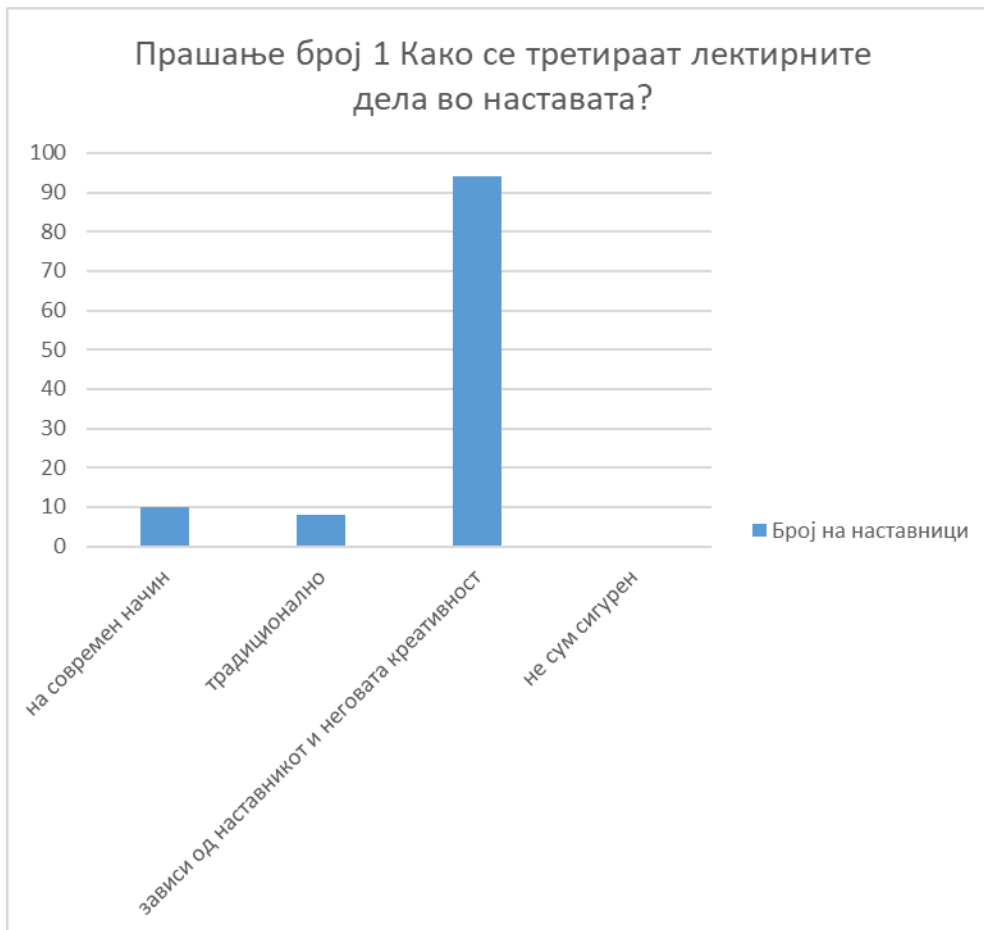
Табела број 19: Имплементација на лектирните дела по македонски јазик во двата образовни циклуса од наставата

Имплементација на лектирното дело во наставата	одделение										вкупно	
	второ одделение		трето одделение		четврто одделение		петто одделение		шесто одделение			
	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%	број	%
два наставни часа	3	50%	1	11.11%	1	9.09%	2	14.28%	0	0.00%	7	12.72%
три наставни часа	0	0%	4	44.44%	9	81.82%	4	28.57%	6	40%	23	41.82%
четири наставни часа	3	50%	4	44.44%	1	9.09%	8	57.14%	9	60%	25	45.45%
<b>Вкупно наставни часови</b>	<b>6</b>	<b>100%</b>	<b>9</b>	<b>99.99%</b>	<b>11</b>	<b>99.99%</b>	<b>14</b>	<b>99.99%</b>	<b>15</b>	<b>100%</b>	<b>55</b>	<b>99.99%</b>

Според податоците прикажани во табелата број 19 може да се види дека дури за 25 лектирни дела или речиси за половина од лектирните дела потребни се четири наставни часа за анализа на лектирното дело. Доколку кон оваа бројка се додаде и бројот на лектирни дела за кои се потребни три наставни часа, се гледа дека за анализа на дури 87% од вкупниот примерок на лектирни дела потребни се повеќе од два наставни часа, што во наставната пракса најчесто и се случува. **Имено најголем број од лектирните дела се реализираат за два наставни часа. Ова ја потврдува четвртата посебна хипотеза според која е потребна измена на програмскиот статус на лектирните дела во наставата и бројот на часовите предвидени за нивна реализација.**

#### 4. Анализа на резултатите добиени од испитувањето на наставниците по наставниот предмет македонски јазик во првиот и вториот образовен циклус на деветгодишното образование

Графикон број 1: Третманот на лектирните дела во наставата



Испитувањето на мислењето на наставниците направено е со цел да се согледаат начините на кои лектирните дела се третираат и имплементираат во наставата. Со првото прашање од прашалникот се испитува третманот на лектирното дело во наставата, при што речиси 100% од наставниците сметаат дека третманот на лектирното дело зависи од креативноста на наставникот.

Графикон број 2: Интересот за читање на задолжителните лектирни дела



Според податоците прикажани на графиконот број 2 евидентно се гледа дека дури 55,36% од наставниците сметаат дека интересот на учениците за читање на задолжителната лектира е директно поврзан со начинот и пристапот кон лектирното дело. Тоа индиректно би значело дека со оглед на одговорот на претходното прашање, креативноста на наставникот којшто користи интересни, креативни пристапи, пристапи адаптирани на интересите и потребите на учениците за обработка на делото го зголемува интересот за читање на лектирните дела.

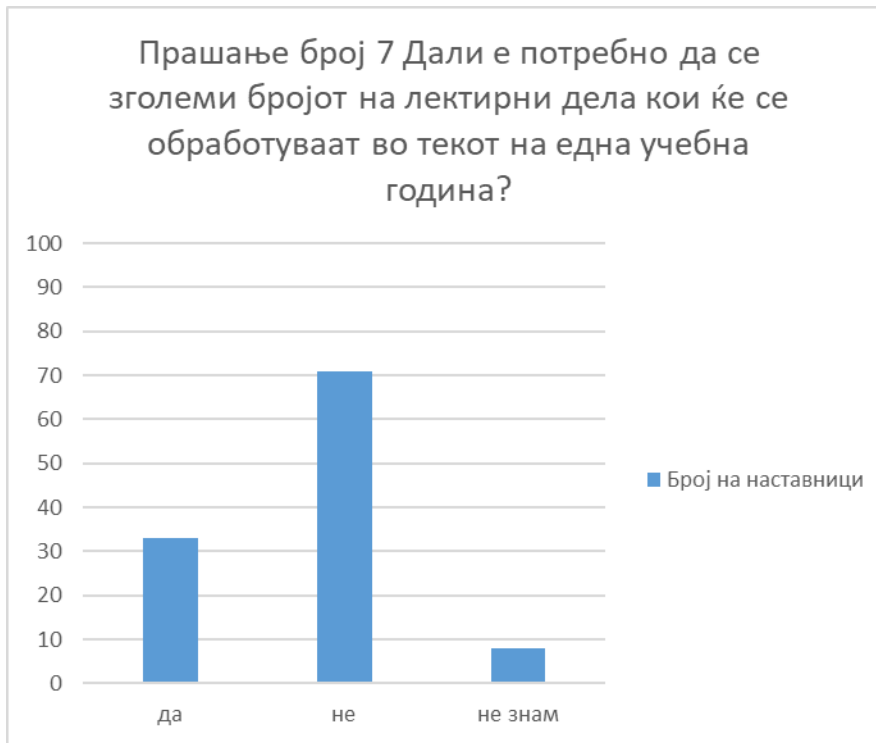
**Сето тоа оди во прилог кон потврдување на деветтата хипотеза според која наставниците сметаат дека интересот за читањето на лектирното дело зависи од креативниот пристап на наставниците во третманот на одделните лектирни дела.**

Графикон број 3: Читаност на лектирните дела



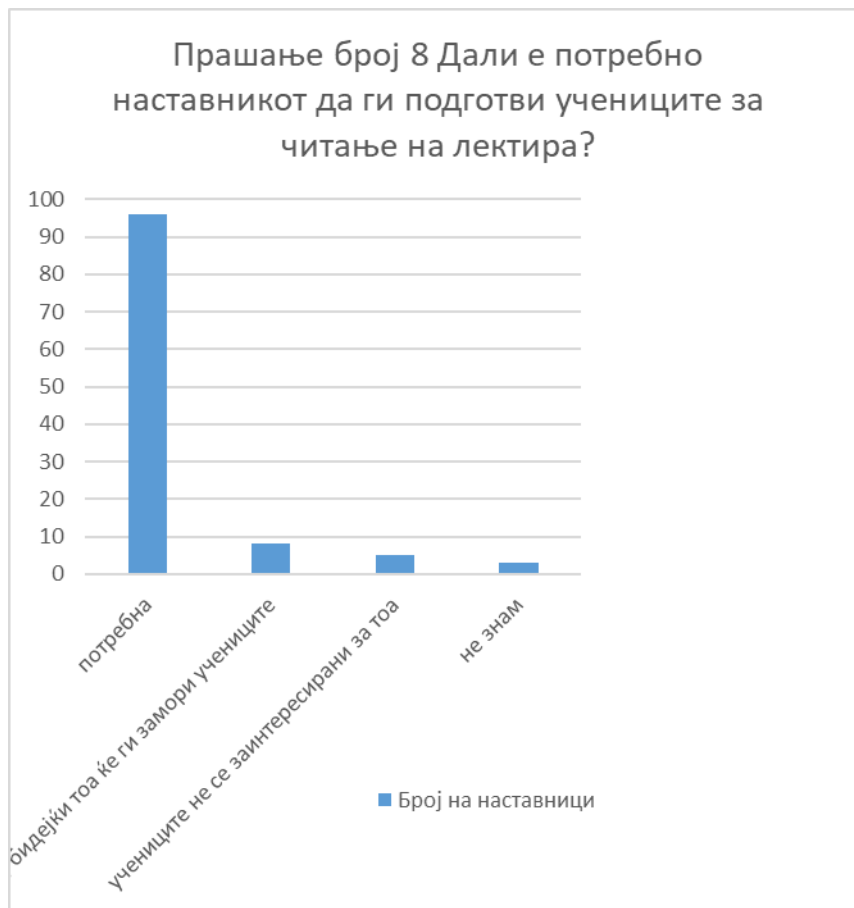
Најголем дел од наставниците, речиси 50% сметаат дека учениците ги читаат лектирните дела, но не целосно. Односно, тие прескокнуваат одредени делови, не го читаат крајот и слично. Се чини дека е нереален процентот на оние наставници (10,71%) кои сметаат дека учениците ги слушаат аудитивните записи на лектирните дела од Интернет, што според наше мислење е далеку од реалната состојба. Многу е голем процентот (речиси 30%) на наставници кои сметаат дека учениците лектирите ги читаат со помош на нивните родители, што пак, укажува на фактот дека не постои внатрешна мотивација за читање на лектирните дела.

Графикон број 4: Оптимална бројност на лектирни дела во текот на една учебна година



Речиси 63,39% од наставниците сметаат дека актуелниот број на лектирните дела во една учебна година не треба да се менува. Речиси половина од овој процент на изјаснети наставници сметаат дека бројот на лектирните дела кои се третираат во една учебна година треба да се зголеми. Доколку овие податоци се поврзат со претходно добиените податоци, при испитување на статусот на лектирните дела во наставата според кои за еден месец од учебната година не се третира ниту едно цело литературно дело, произлегува дека лектирните дела и нивната анализа во наставата, наставниците го доживуваат како додатно оптеретување при работата. Се чини дека ова е загрижувачки податок, бидејќи наставниците треба да бидат основни мотиватори за развој на интересот за читање кај учениците.

Графикон број 5: Подготовка на учениците за читање на лектирното дело



Во прилог на оваа констатација одат и податоците според кои дури 85,81% од наставниците сметаат дека е потребно наставникот да ги подготви учениците за читање на лектирното дело, што значи дека наставникот треба и самиот да се подготви за оваа работа и да ја реализира во наставата, што за него е дополнително оптоварување. Од друга страна, пак, се знае дека без добра подготовка учениците нема да бидат заинтересирани за читање на лектирните дела, туку ќе бараат помош од родителите, дури во 30% според претходните податоци или ќе ги слушаат аудио записите од Интернет.

Според мислењето на наставниците за тоа кое лектирно дело буди најголем интерес за читање кај учениците, тие сметаат дека најинтересно за учениците е лектирното дело „Доктор Офболи“ од Корнеј Чуковски, кое е на првата ранговна позиција. На втората ранговна позиција се наоѓа „Зоки Поки“ од Оливера Николова. Речиси сличен е интересот за читање на лектирните дела „Шеќерна приказна“ од Славко Јаневски и „Двојната Лота“ од Ерих Кестнер, кои се на третата и на четвртата ранговна позиција. Наставниците

сметаат дека голем интерес за читање побудуваат и делата „Пајажината на Климентина“ од Елвин Брукс Вајт и „Пипи Долгиот Чорап“ од Астрид Линдгрен. Тие се наоѓаат на петтата и шестата ранговна позиција.

Индикативен е податокот добиен од анализираните ставови на наставниците, според кои сметаат дека поголем број од лектирните дела од задолжителната листа, помалку побудуваат интерес за читање кај учениците. Според ранговната позиција ќе се набројат неколку: „Нешто друго“ од Кетрин Кејв, „Црни и жолти“ од Славко Јаневски, „Вистинска приказна за исчезнување на приказните“ од Билјана Станковска и „Сакам книга“ од Александар Кујунџиски.

Според мислењето на наставниците за тоа кои лектирни дела би побудиле голем интерес за читање кај учениците и кои би требале да бидат промовирани како задолжителни лектири, тие ги наведуваат: „Пинокио“ од Карло Колоди и „Орхан“ од Неџати Зекирија, кои ја делат првата ранговна позиција. „Децата од моето училиште“ од Јадранка Клисарова, „Двојната Лота“ од Ерих Кестнер и „Гоце Делчев“ од Ванчо Николески го делат второто место на ранг листата. И на крајот, третата ранговна позиција ја делат лектирните дела „Доктор Офболи“ од Корнеј Чуковски, „Пајажината на Климентина“ од Елвин Брукс Вајт и „Зоки Поки“ од Оливера Николова.<sup>16</sup>

Одговорите на прашањето „Колку наставни часови користите за обработка на едно лектирно дело?“ - речиси во целост се совпаѓаат со истражувачката проценка во врска со истиот проблем. Имено, најголем дел од наставниците сметаат дека два наставни часа не се доволни за анализа на едно лектирно дело.

Со деветтото прашање, кое е од отворен тип од прашалникот скалер се испитува на кој начин наставниците ги подготвуваат учениците за читање на лектирното литературно дело. Според направената анализа на дадените одговори може да се констатира дека најчести начини на подготовка се: читање на делови од лектирното дело, давање насоки за читање на лектирната, укажување на ефектите од читањето на лектирното дело и користење на аудио и видео записи. Што се однесува до читањето на фрагменти од лектирната, како

<sup>16</sup> На ова прашање не одговориле 14 испитаници.

начин на подготовка, според искажувањата на наставниците тоа најчесто се прави преку: читање на делови од лектирата, кусо раскажување на лектирата без да се каже крајот, читање на најинтересни фрагменти, воведен разговор и презентација на слики. При тоа, исто така, се користат и елементи на игра поврзана со содржината, запознавање на авторот, запознавање со главните ликови и сл. Ретко подготовката за читање се прави со драматизирање на извадок од делото или анализа на насловот на делото. Во текот на подготовката наставниците им даваат и насоки за читање на лектирата на учениците, и тоа пред сè со упатување да се прават забелешки додека се чита, при што забелешките ќе се однесуваат на главните ликови и содржината. И во овој случај не постојат големи разлики во однос на начините на кои учениците се подготвуваат за читање, при што е воочливо дека насоките за читање на лектира доста често се во врска со водење на дневник на прочитаното т.е. забележување за она што се прочитало, при што наставникот поставува одредени прашања и дава одредени задачи на учениците. При тоа, се наведуваат битните елементи на кои треба да се внимава при читањето и бележењето на она што е прочитано. Во текот на подготовката, наставниците ги упатуваат учениците во бенефитите од корисноста од читањето на лектирното дело преку укажување на значењето на читањето во однос на збогатување на речникот, развивање на креативноста, усвојување на морални и етички вредности и доживување на убави чувства. Во фазата на подготовката за користење на лектирните дела се употребуваат и аудио и видео записи и тоа пред сè: youtube или аудитивно слушање, гледање на исечоци на филмови направени според литературните дела и истражување на Интернет на податоци во врска со делото и авторот.

Што се однесува до тоа што најмногу би им помогнало на наставниците да ги поттикнат учениците редовно да ги читаат задолжителните лектури (десетто прашање од прашалникот скалер), се чини дека наставниците многу често имаат потреба од додатна дидактичка поддршка во форма на прирачници и работни листови за учениците.

**Со тоа не се прифаќа осмата посебна хипотеза според која наставниците имаат позитивни ставови за застапениот дидактички третман на лектирните дела во наставата.**

Тие, исто така сметаат дека добрата подготовка е важен предуслов за редовно читање на задолжителната лектира, а особено нејзиниот дел во кој се укажува на придобивките од читањето на книжевни дела. Еден од условите за редовно читање е и можноста лесно да се дојде до лектирното дело за што наставниците сметаат дека е потребно подобра снабденост на училишните библиотеки и збогатување на книжевниот фонд. Дел од наставниците сметаат дека редовноста на читањето на лектирните дела е условена од поддршката на родителите. Наставниците целосно правилно разбираат дека читањето на лектирните дела во голема мерка зависи од пристапот на наставникот и неговите компетенции.

Со оглед на одговорите на последните две прашања од прашалникот скалер може да се заклучи дека наставниците го разбираат значењето за добра подготовка за читање. Тие сметаат дека е потребен воведен час за подготовка за читање, што директно влијае на зголемувањето на бројот на часовите за анализа на едно лектирно дело и дека подготовката треба да се прави на доста креативен начин. Исто така, наставниците се свесни дека читањето на лектирното дело треба да биде проследено со бележење на најважните литературни елементи. Овие забелешки се користат при анализата на лектирното дело. Наставниците чувствуваат потреба од зајакнување и градење на конзистентна дидактичка поддршка за анализа на лектирните дела во форма на прирачници и работни листови за учениците.

**Анализата на податоците добиени од испитувањето на ставовите и мислењето на наставниците за третманот на лектирните дела во наставата, покажува дека се потврдува шестата посебна хипотеза според која се потребни да се дизајнираат соодветни дидактички модели во процесот на подготовката и мотивирањето на учениците за читање на лектирните дела.**

## **IV Заклучни сознанија и препораки**

Сумираните резултати од ова истражување се темелат врз податоци добиени со емпириско истражување направени преку:

- анализа на наставните планови и програми по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение, со посебен фокус на програмските подрачја Слушање и говорење, Литература и Читање, литература и лектира;
- анализа на користењето на литературните содржини во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првиот и вториот образовен циклус од деветгодишното образование;
- анализа на користењето на лектирните дела по наставниот предмет македонски јазик во првиот и вториот образовен циклус од деветгодишното образование и
- анализа на ставовите и мислењето на наставниците по одделенска настава (од прво до петто одделение) и наставниците коишто го реализираат наставниот предмет македонски јазик во шесто одделение од деветгодишното образование.

Систематизираните резултати укажуваат на констатација дека проблемот на истражувањето е од значајна педагошка проблематика, која буди интерес кај истражувачот, но и кај наставната „публика“. Секако дека доколку истражувачкиот проблем би се продлабочил, со тенденција да премине и во нов истражувачки труд, при којшто централна целна група би биле токму крајните „конзументи“, односно испитувањето на ставовите на најважните - учениците, во однос на користењето на литературните дела во наставата. Од друга страна, пак, тие секако не може да се третираат изолирано од нивното опкружување (интерес, врсници, мултимедијалната достапност и семејството), може да се претпостави дека податоците кои ќе се добијат, би претставувале значаен „влез“ во процесот на осовременување на оваа педагошка проблематика. Истражувањето може да се заокружи и со поширок обем при што може да се продлабочи испитувањето на дидактичките компетенции на наставниците, потоа микрометодските модели во функција на истата цел итн. Сепак, вака

обемното истражување би ги надминало рамките и обемот на еден магистерски труд.

Истражувачките резултати, исто така упатуваат и на потребата од менување во дидактичкиот третман на литературните дела во наставната пракса. Од друга страна, пак, добиените сознанија бараат можност и пронаоѓање на одржливи решенија за надминување на состојбата.

**Во контекст на тоа, заклучните сознанија** од испитувањето на програмскиот статус на програмското подрачје Читање, литература и лектира, како и целната поставеност на ова програмско подрачје која се однесува на лектирните дела, постепено се усложнува и води кон сè посеопфатна интерпретација на лектирните дела, односно кон развивање на способности на учениците за разбирање и доживување на литературното дело. Целите се усложнуваат на конзистентен начин, врз дидактичкиот принцип од полесно кон потешко. Од друга страна, пак, евидентно е дека усложнувањето на целите не е проследено со зголемување на фондот на наставни часови предвидени за интерпретација на лектирни дела. Напротив, додека целите се усложнуваат бројот на наставните часови, предвидени за интерпретација на лектирни дела опаѓа. Со ова се доведува до прашање можноста за реализација на поставените цели, односно за нивно формализирање.

Крајните согледувања водат кон препорака за преиспитување на можноста Лектирната да добие еден нов програмски статус на самостојно Програмско подрачје, со цел за појасно дефинирање на целите и определување (зголемување) на бројот на наставните часови за обработка на лектирните дела. Тоа особено, со оглед на компетентноста и слоевитоста на литературните дела како посебни литературни форми и актуелниот третман во наставата.

Исто така, во ниту едно одделение од првите два образовни циклуси во програмското подрачје Читање, литература и лектира не е посочен точен број на наставни часови за реализација на лектирните дела, а тоа значи дека наставникот сам си определува колку наставни часа од вкупниот фонд на наставни часови за реализирање на целите од ова програмско подрачје ќе ги посвети за анализа на лектирните дела.

**Во прилог на сето ова оди и констатацијата дека е потребна измена на програмскиот статус на лектирните дела во наставата и бројот на часовите предвидени за нивна реализација.**

Во однос на литературните дела, од помал формат застапени во учебниците по македонски јазик (литературните содржини) добиени се следниве крајни сознанија:

Според добиените резултати се потврдува втората посебна хипотеза, според која во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование се користат разновидни родови, видови и жанрови на литературните содржини од домашни и странски автори во речиси подеднаков сразмер.

При анализата, пак, на литературните содржини застапени во учебниците забележано е дека сложеноста на истите (обемот, бројот и видот на литературните елементи) се усложнува во вториот образовен циклус од основното воспитание и образование. При тоа, сложеноста на дидактичката апаратура не го следи овој тренд. Потребно е усложнување на барањата и задачите во врска со посложените литературни содржини во вториот образовен циклус.

Во однос на застапеноста на народното творештво во учебниците по македонски јазик од прво до трето одделение може да се констатира минимална застапеност во однос на уметничките литературни видови. Слаба е застапеноста и на драмските текстови, само 25 во сите 9 учебника или 3,60%. Потребно е преиспитување на можноста за зголемување на ваквите литературни содржини во учебниците по македонски јазик.

Анализата на лектирните дела во првите два образовни циклуси наведува на крајни заклучоци според кои **потребно е зголемување на бројот на задолжителните лектирни дела, значи зголемување на бројот на часовите за нивна анализа.**

Фантастичните теми се застапени за речиси приближно 2/3 помалку во однос на претходните, со најголема застапеност од 30% во петто одделение,

што е до некаде нелогично, бидејќи процентот на фантастичните теми во шесто одделение опаѓа на 16%.

Дотолку повеќе што е констатирано дека во програмското подрачје Читање, литература и лектира се користат лектирни дела од различни родови, жанрови и видови, за што според истражувањето и наставниците имаат позитивни ставови, со што се потврдува и петтата посебна хипотеза.

Преку сумативната евалуација на испитаната целна група - наставниците, во однос на ставовите за воспитните потенцијали на лектирните дела, за дидактичкиот третман на лектирните дела во наставата и интересот за читање на лектирното дело од страна на учениците, се укажува на следните констатации:

- наставниците имаат позитивни ставови за воспитните потенцијали на лектирните дела, со што може да се потврди седмата посебна хипотеза;
- интересот за читање на лектирното дело зависи од креативниот пристап на наставниците во третманот на одделните лектирни дела и
- постои потреба од промена и зајакнување на дидактичкиот третман на лектирните дела во наставата. Тоа секако бара и натамошен развој и зајакнување на компетенциите на наставниците за користење на литературни дела во наставата.

Како препорака од истражувањето се нотира потребата за натамошен развој на дидактичката поддршка при обработка на литературните содржини во вториот образовен циклус. Со тоа може да се констатира, дека литературните содржини застапени во учебниците по наставниот предмет македонски јазик во првите два образовни циклуси од основното воспитание и образование секогаш се проследени со соодветна дидактичка поддршка за нивно користење во наставата (трета посебна хипотеза).

Упатените забелешки од страна на испитаните наставници се однесуваат на потребата од зајакнување и градење на конзистентна дидактичка поддршка за анализа на лектирните дела во форма на прирачници и работни листови за учениците.

Преку истражувањето се отворија бројни дополнителни прашања во однос на лектирните дела. Имено, според дадениот список за задолжителни и изборни лектири од второ до шесто одделение, може да се воочи дека во секое одделение, освен задолжителните лектири постои и листа на изборни лектири. Според посочениот број на изборни лектири коишто треба да се обработат во текот на целата учебна година, треба да се направи избор на лектири. Но, при тоа не постојат насоки според кои ќе се направи избор од понудените изборни лектири. Во овој контекст се отвора прашањето: доколку, хипотетички се размислува секако дека тоа треба да го направат самите ученици, но како да се очекува од нив да направат избор, кога тие се на мала училишна возраст, односно се наоѓаат во период кога јазично се описменуваат и како да се очекува да се направи избор, кога учениците не се запознаени со содржините на лектирните дела?

Понатаму, се поставува и прашањето дали наставникот има доволно расположливо наставно време, предвидено со два наставни часа за обработка на едно лектирно дело? А, од друга страна, пак, според добиените резултати се упатува на потреба за задолжително вметнување на подготвителна етапа која има исклучително голема улога за будење на интересот кај учениците за читање на лектирното дело.

Добиените податоци од анализираните наставни програми по македонски јазик, вкрстени со ставовите и образовните потреби на наставниците, се доаѓа до заклучок дека постои неминовна потреба од издвојување на посебно програмско подрачје за Читање лектира.

Постои потреба од зајакнување на педагошките компетенции на наставниците за квалитетна анализа на лектирните дела за која е потребна сериозна обемна наставна подготовка.

Заклучоците упатуваат на тоа дека наставниците имаат образовни потреби во форма на стручна литература, која ќе биде проследена со соодветна дидактичка апаратура, диференцирано поставена.

Во крајна истанца, како значаен излез од ова истражување, а со оглед на податоците добиени од делот на истражувањето, кој е „врзан“ со литературните

содржини, лектирните дела и непосредните реализатори – наставниците, се наметнува констатацијата за потреба од посеопфатни истражувања за испитување на квалитетот на програмската поставеност на програмските подрачја кои се во тесна корелација со истражуваниот проблем, преиспитување на понудените лектирни дела, независно дали имаат статус на задолжителни или изборни; поттикнување интерес кај учениците за читање на лектирни дела и литературните содржини опфатени во учебниците; можностите за актуелизирање на застапеноста на читањето на секојдневно ниво, воопшто во наставното и во воннаставното време; достапноста на лектирните дела; поттикнување на сукцесивниот пристап кон лектирните дела, односно прво да се прочита делото, а потоа да следува можност за негова визуелизација, користејќи и други мултимедијални извори.

Вака поставеното истражување се очекува да даде придонес во педагошката теорија и практика за унапредувањето на дидактичкиот третман на литературните дела во наставата по македонски јазик во основното воспитание и образование. И секако, овој истражувачки проблем да поттикне идни истражувања кои ќе се фокусираат на другите аспекти од овој педагошки проблем, кои во основа се многубројни и отвораат многу значајни прашања во сферата на современата педагогија.

## КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. Bogнар, L. & Matijeвиќ, M. (1993). *Didaktika*. Školska knjiga, Zagreb.
2. Borich, G. (1996) *Effective Teaching Methods* (third edition). New York: Macmillan.
3. Vigotski, L.S. (1977). *Mišljenje i govor*. Nolit, Beograd.
4. Vuković, M. (1984). *Metodika nastave hrvatskog jezika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
5. *Enciklopedijski rječnik pedagogije* (1963). Matica hrvatska, Zagreb.
6. Jewell, M. & Zintz, M. (1986). *Learning to read natural*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
7. Klafki, V. (1992). *Didaktičke teorije*. Eduka, Zagreb.
8. Knezević, V. (1986). *Strukturne teorije nastave*. Institut za pedagoška istraživanja, Beograd.
9. Lekić, G. (1991). *Metodika razredne nastave*. Beograd: Nova prosveta.
10. McCelland, M., Acock, A. & Morrison, F. (2006). "The Impact of Kindergarten Learningrelated Skills on Academic Trajectories at the end of Elementary School." *Early Childhood Research Quarterly* 21(4), pp. 471-90.
11. Meijer, J. (2007). "Cross-Curricular Skills Testing in the Netherlands." *The Curriculum Journal* 18(2), pp. 155-73.
12. Meyer, D. & Turner, J. C. (2006). "Re-conceptualizing Emotion and Motivation to Learn in Classroom Contexts." *Educational Psychology Review* 18: pp. 377-90.
13. Muijs, R. D. & Reynolds, D. (1999) *School Effectiveness and Teacher Effectiveness: Some Preliminary Findings from the Evaluation of the Mathematics Enhancement Programme*. Presented at the American Educational Research Association Conference, Montreal, Quebec, 19 April.
14. *Pedagoška enciklopedija* (1989). Školska knjiga i dr., Zagreb.
15. Peruško, T. (1971). *Materinski jezik u obaveznoj školi*. Pedagoško-književni zbor, Zagreb.
16. Pijaže, Z. & Inhelder, B. (1986). *Intelektualni razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd.
17. Rakić, B. (1976). *Procesi I dinamizmi vaspitnog delovanja*, Sarajevo: (/).
18. Rubinštajn, S. (1950). *Psihologija mišljenja I govora*, Zagreb: (/).
19. Tofovic-Kjamilova, M. & Tomevska-Ilievska, E. (2013). 'Development of Language Literacy – States and Perspectives in the Republic of Macedonia'.

International Symposium: Education between Tradition and Modernity. Skopje: Faculty of Philosophy, Institute of Pedagogy. Vol. 2 (pg. 174-180).

20. Tomevska-Ilievska, E. (2020). Holistic Approaches in the Development of Reading in teaching the Macedonian Language. *Research in Physical Education, Sport and Health*, 9, 2, 111-124. Tomevska-Ilievska, E. (2020). Holistic Approaches in the Development of Reading in teaching the Macedonian Language. *Research in Physical Education, Sport and Health*, 9, 2, 111-124.
21. Uskoković, D. (2005). *Vodič kroz lektiru za više razrede osnovne škole. Mozaik knjiga*, Zagreb.
22. Fajdetić, M. & Galić, M. (2009). „Kompetencije učitelja“, *Stručni skup iz informatike za voditelje županijskih stručnih vijeća, mentore i savjetnike Vukovar*.
23. Šmit, V.H.O. (1999). *Razvoj deteta*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva, Beograd
24. Ангелоска-Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро.
25. Ангелоска-Галевска, Н. (2010). *Планирање на научно истражување*, Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет.
26. Андерсен, Х. К. (2019). *Грдото пајче*. Скопје: Арс Ламина – публикации, Либи.
27. Андреевски, П. М. (2016). *Касни – порасни*. Скопје: Магор.
28. Андреевски, Ц. (1998). *Белата мечка, синиот кит и другите*. Скопје: Матица македонска.
29. Атанасова, Љ. (2009). *Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование*. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
30. Атанасовски, М. (2001). *Уличето со обетки од цреши*. Скопје: Култура.
31. Ачковска-Лешковска, Е. и Миовска, С. (2002). *Со критичко мислење до ефективна настава. Образовни рефлексии, бр.1*. Скопје: Биро за развој на образованието, стр. 28 – 35.
32. Бари, Ц. М. (2019). *Петар Пан*. Скопје: Книгоиздавateľство Феникс.
33. Баум, Л. Ф. (2019). *Волшебникот од Оз*. Скопје: Тримакс.
34. Вајт, Е. Б. (1993). *Пајажината на Клементина*. Скопје: НИП Нова Македонија.
35. Велкова, С. и Јовановска, С. (2011). *Учебник по македонски јазик за шесто одделение*. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

36. Влатова, В. (2019). Мојот пријател А. Скопје: Либи.
37. Грим, Ј. и Грим, В. (2019). Сказни. Скопје: Тримакс.
38. Давчевски, Р. (2004). Дворец на опачини. Скопје: Детска радост.
39. Данкан, Л. (2018). Хотел за кучиња. Скопје: Либи.
40. Делчева-Диздаревик, Ј. (2003). Дидактика на јазичното подрачје во основното образование (I-IV одделение). Скопје: Просветно дело.
41. Дефо, Д. (2007). Робинзон Крузо. Скопје: Феникс.
42. Дикенс, Ч. (2019). Божиќната песна во проза или Приказна со духови за Божиќ. Скопје: Либи.
43. Димова, В. (2011). Методика на наставата по книжевност. Литературното дело и реципиентот. Штип: Универзитет „Гоце Делчев“ – Штип, Филолошки факултет.
44. Димова, В. (2012). Естетиката на комуникацијата и литературата за деца. Скопје: Македонска реч.
45. Донеv, К. (2016). Училишен театар. Скопје: Македоника.
46. Ѓурчинов, М. (1983). Современа македонска книжевност – синтеза на фолклорниот елемент и модерната експресија. Скопје: Мисла.
47. Ѓурчинов, М. (1988). Нова македонска книжевност. Београд: Нолит.
48. Езоп (2019). Басни. Скопје: Тримакс.
49. Здравевска-Томеска, Г. (2018). Педагошките компетенции на наставниците по македонски јазик во основното образование во Република Македонија. Магистерска теза одбранета на 13 декември 2018 година на Филозофскиот факултет во Скопје.
50. Зекирија, Н. (2001). Орхан. Скопје: Детска радост.
51. Јаневски, С. (1975). Шеќерна приказна. Скопје: Македонска книга: Наша книга.
52. Јаневски, С. (2004). Црни и жолти. Скопје: Детска радост.
53. Јанушев, М. (2008). Учебник по македонски јазик за прво одделение за задолжително деветгодишно основно образование. Скопје: Македонска искра.
54. Јанушевић-Стојић, Д. (1981). Методички практикум уз учебник „Моја прва књига“. Београд: Завод за учебнике и наставна средства.
55. Јохансен, К. В. (2009). Тори и принцот змија. Скопје: Вермилион.
56. Камберски, К. (1997). „Иницијалното образование на наставниците“, *Образовни рефлексии бр. 3 – 4*, Скопје: Педагошки завод на Македонија.

57. Карол, Л. (2019). Алиса во земјата на чудата. Скопје: Либи.
58. Кејв, К. (2012). Нешто друго. Скопје: Темплум.
59. Кестнер, Е. (2019). Двојната Лота. Скопје: Либи.
60. Клисарова, Ј. (2015). Децата од моето училиште. Скопје: Тримакс.
61. Колоди, К. (2015). Пинокио. Скопје: Книгоиздавateľство Феникс.
62. Колфер, О. (2014). Легенда за Марфи Компирката. Скопје: Детска радост.
63. Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование. (2007). Биро за развој на образованието, Скопје.
64. Кртолица, Б., Митовска, В. и Гавриловска Аврамовска, В. (2009). Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
65. Кртолица, Б., Тримчевска, М. и Трајкова, С. (2011). Македонски јазик за второ одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.
66. Кујунџиски, А. (2018). Сакам книга. Скопје: Антолог.
67. Куновски, В. (2001). Песни. Скопје: Просветно дело, Редакција Детска радост.
68. Леви, Ц. (2016). Авантурите на вујко Лео низ романските стеи. Скопје: Топер.
69. Линдгрен, А. (2004). Пипи Долгиот Чорап. Скопје: Детска радост.
70. Лозаноски, Р. (2007). „Низ тетратките од учениците по македонски јазик – видувања и сугестии на недостатоците во културата на изразувањето“, Наставникот и квалитетот на образованието. Скопје: Дом на просветните работници на Република Македонија.
71. Локран, Ц. (2016). Развивање на педагогијата за образование на наставници: разбирање на поучувањето и учењето за поучување, Скопје: Арс Ламина – публикации.
72. Малчевска, Ц. и Малчевски, Р. (2001). „Оспособеноста на наставникот за успешно следење, проверување и оценување на постигањата на учениците“, *Оценување на постигањата на учениците*: зборник на трудови, Скопје: Биро за развој на образованието, Одделение за оценување, стр. 401 – 421.
73. Манева, С. (2009). Свездени пернициња. Скопје: Детска радост.
74. Матошец, М. (2019). Капетанот Торнадо. Скопје: Либи.

75. Маус, Д. и Рејнолдс, Д. (2017) *Ефективна настава: истражувања и практика*. (превод од англиски јазик Емилија Вељанова). Скопје: Арс Ламина – публикации.
76. Мекофран, Ц. (2015). Петар Пан во црвено. Скопје: Просветно дело.
77. Милатовиќ, В. (2009). Методика развоја говора. Београд: Учитељски факултет.
78. Миовска-Спасева, С., (2006). „Личноста и компетенциите на наставникот во современото образование“, *Годишен зборник*, книга 59. Скопје: Филозофски факултет (27 – 41).
79. Мирасчиева, С. (2005). Комуникација меѓу наставникот и ученикот во основното училиште. Педагошки факултет Штип.
80. Мицковиќ, Н. (1988). Литературата за деца и нејзините воспитни можности. Скопје: Самоуправна практика.
81. Молнар, Ф. (1990). Децата од Павловата улица. Скопје: Детска радост.
82. Мукаетов, В. (2018). Скокни, прескокни. Скопје: Просветно дело.
83. Наневски, Д. (1990). Самовилското коњче. Скопје: Детска радост.
84. Наставна програма по македонски јазик за I одделение во деветгодишното основно образование. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието.
85. Наставна програма по македонски јазик за II одделение во деветгодишното основно образование. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието.
86. Наставна програма по македонски јазик за III одделение во деветгодишното основно образование. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието.
87. Наставна програма по македонски јазик за IV одделение во деветгодишното основно образование. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието.
88. Наставна програма по македонски јазик за V одделение во деветгодишното основно образование. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието.
89. Наставна програма по македонски јазик за VI одделение во деветгодишното основно образование. (2007). Скопје: Биро за развој на образованието.
90. Настовска, В., Севдинска, Љ. (2019). Македонски јазик за трето одделение од деветгодишното основно образование. Скопје: Просветно дело.
91. Николески, В. (2017). Гоце Делчев. Скопје: Книгоиздавателство Феникс.

92. Николић, М. (1979). Књижевно дело у наставној пракси. Бор: штампарија Бакар.
93. Николова, О. (2004). Зоки Поки. Скопје: Просветно дело, Редакција Детска радост.
94. Николовска, Е. и Николовски А. (1983). Методика на наставата по македонски јазик во основното училиште. Скопје: НИО Студентски збор.
95. Николовски, А. (2007). „Професионалните компетенции – квалитетот на образованието“, *Наставникот и квалитетот на образованието (Зборник на трудови од научна расправа)*, Скопје: Дом на просветните работници на Република Македонија, стр. 44 – 52. *Основни професионални компетенции и стандарди за наставници (2016)*. Скопје: Македонски центар за граѓанско образование (МЦГО).
96. *Педагошки лексикон* (1996). Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
97. Петковска, Б. (2008). Методика на креативната настава по предметот Македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште. Скопје: Магор.
98. Петрески, Х. (2013). Златното јаболко. Скопје: Феникс.
99. Петровски, Љ. (2000). Методика наставе. Синтакса у настави српског језика и књижевности. Нови Сад: (/).
100. Петрушевска, Д., Васиљевиќ, С. и Кртолица, Б. (2012). Македонски јазик за второ одделение за задолжително деветгодишно основно образование. Скопје: Македонска искра.
101. Подгорец, В. (2010). Белото циганче. Скопје: Детска радост.
102. Полазаревски, В. (2014). Сештологија. Скопје: Просветно дело.
103. Попов, С. (2004). Итар Пејо. Скопје: Детска радост.
104. Поповски, Г. (2018). Сказна за детето Вилен. Скопје: Просветно дело.
105. Попоска Гогоска, Л. (2015). Хрестоматија на македонски јазик за деца од седум до десет години. Скопје: Кат продукција.
106. Продановић, Т. (1968) *Основи дидактике*. Београд: Завод за издавање уџбеника Социјалистичке Републике Србије стр. 33
107. Раскин, Џ. (2017). Кралот на Златната река. Скопје: Либи.
108. Саздов, Т. (2001). Епски народни песни. Скопје: Култура.
109. Саздов, Т. (2004). Хумористични македонски народни приказни. Скопје: Детска радост.

110. Севдинска, Љ. и Настоска, В. (2009). Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишното основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
111. Севдинска, Љ. и Настоска, В. (2010). Македонски јазик за петто одделение деветгодишно основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.
112. Синадиновска, О. (2000). Практикум за методика на наставата по македонски јазик во одделенската настава на основното училиште. Скопје: Просветно дело.
113. Синадиновска, О., Андоновски, В. и Јанчева, М. (2008). Читанка по македонски јазик за трето одделение за деветгодишното основно образование. Скопје: Табернакул.
114. Синадиновска, О. и Стојановска, А. (1999). Прирачник по македонски јазик за наставници за четврто одделение. Скопје: Просветно дело.
115. Скривенер, Џ. (2017) *Техники за управување со училишца*. (превод од англиски јазик Мирјана Вељковиќ). Скопје: Арс Ламина – публикации.
116. Смаќоски, Б. (2012). Големи и мали. Скопје: Просветно дело.
117. Со читање и пишување до критичко мислење (прирачник). (2004). Лазаревска, С., Ангелеска, Н. (ур.). Скопје: ФИОМ.
118. Спасевски, М. (2007). Литература за деца. Скопје: Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“.
119. Спасевски, М., Гркова, Л. и Лалчевска - Серафимовска, Б. (2008). Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.
120. Станковска, Б. (2011). Вистинска приказна за исчезнувањето на приказните. Скопје: Книгоиздавателство Феникс.
121. Стилтон, Џ. (2014). Насмевката на Мона Глувчева. Скопје: Култура.
122. Стрезовска, Е., Симитковска, Ј., Неческа, Т. и Митровска, А. (2019). Македонски јазик – учебник за прво одделение во деветгодишното основно образование. Скопје: Топер.
123. Тарапуза, С. (2004). Сон на тркала. Скопје: Детска радост.
124. Тарапуза, С. (2019). Брзалки без врзалки. Скопје: Просветно дело, Редакција Детска радост.
125. Томевска-Илиевска, Е. (2007). „Современи пристапи во следењето на развојот на учениците во основното образование“, *Годишен зборник*, книга 60. Скопје. Филозофски факултет (53 – 66).
126. Томевска-Илиевска, Е. (2015). *Интерактивни пристапи во наставата*, Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет.

127. Томевска-Илиевска, Е. (2016). *Интерактивни модели за развивање на педагошките компетенции*, Скопје: Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Филозофски факултет.
128. Томевска-Илиевска, Е. (2019). Развојот на говорот во интеракција со раното јазично описменување. Прирачник за интерактивна комуникација воспитувач-дете. 21-34, Скопје: Просветно дело.
129. Тофовиќ-Ќамилова, М. (1995). *Уметничката литература и педагошките чувства: (естетичко-педагошко истражување)*, Скопје: Метафорум.
130. Тофовиќ-Ќамилова, М. (1996). Книжевни ликови и проблеми: Со примери од лектирата за V-VIII одделение: прирачник за наставници и студенти. Скопје: Македонска цивилизација.
131. Тофовиќ-Ќамилова, М. (2020). Македонски јазик за второ одделение за деветгодишно основно образование. XI издание. Скопје: Просветно дело.
132. Тофовиќ-Ќамилова, М. (2020). Македонски јазик за прво одделение за деветгодишно основно образование. XIII издание. Скопје: Просветно дело.
133. Тофовиќ-Ќамилова, М. и Томевска-Илиевска, Е. (2009). Пишуваме - размислуваме. Прирачник по македонски јазик за второ одделение. Скопје: Просветно дело АД.
134. Тофовиќ-Ќамилова, М. и Томевска-Илиевска, Е. (2017) 'Основите на раното јазично описменување на децата во предучилишна возраст' (изворен научен труд) Книга 70. Скопје: Филозофски факултет-Скопје. (79-91)
135. Тоциновски, В. и Петрески, Х. (2019). Лектирен водич за основно образование: II-V одделение. Скопје: Феникс.
136. Тоциновски, В. и Петрески, Х. (2019). Лектирен водич за основно образование: VI-IX одделение. Скопје: Феникс.
137. Траверс, П. Л. (2019). Мери Попинс. Скопје: Либи.
138. Ќорверзироска, О. (2017). Кифличката Мирна. Скопје: Либи.
139. Хорватовиќ, В. (2010). Дидактички компоненти на лектирните содржини во наставата по македонски јазик во основното училиште во Република Македонија. Магистерска теза одбранета во август 2010 година на Филолошки факултет при Универзитетот „Гоце Делчев“ во Штип.
140. Црнковиќ, М. (1977). Дечја книжевност. Загреб: Школска књига.
141. Чонтева, Ж. (2010). Оценување на знаењата и способностите на учениците со примена на Блумовата таксономија. Скопје: Алгоритам центар.

142. Чуковски, К. (2004). Доктор Офболи. Скопје: Детска радост.
143. Џепароски, И. (2020). Убави зборови. Скопје: Просветно дело.
144. Шпири, Ј. (2004). Хајди. Скопје: Детска радост.

## **ПРИЛОЗИ**

### **(ИСТРАЖУВАЧКИ ИНСТРУМЕНТИ)**

**Прилог бр.1: Чек листа за анализа на литературните содржини во учебниците по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение**

Реден број	Литературна содржина	Вкупен број
1.	Прозни литературни содржини	
	Поетски литературни содржини	
	Драмски текстови	
2.	Народна поезија	
	Уметничка поезија	
	Народна проза	
	Уметничка проза	
3.	Домашни автори	
	Странски автори	
	Творби од непознат автор	
4.	Наменски текстови	
<b>Литературни елементи</b>		
5.	<b>Тема</b>	
	Актуелна, од детскиот живот	
	Од семејниот живот	
	Реалистична	
	Фантастична	
	Историска	
6.	<b>Содржина</b>	
	Континуирана	
	Дисконтинуирана	
	Лесно разбирлива	
	Тешко разбирлива	
	Има долга содржина	
Има куса содржина		
7.	<b>Литературни ликови</b>	
	Деца	
	Возрасни	
	Деца и возрасни	
	Животни	
	Други	
8.	<b>Локализација</b>	
9.	<b>Дидактичка апаратура</b>	
	Поставена е во форма на прашања	
	Во форма на училишни задачи	
	Творечки задачи	

	Домашни задачи	
	<b>Естетски вредности</b>	
о ц е н к и	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	
	<b>Емоционални потенцијали</b>	
о ц е н к и	1.	
	2.	
	3.	
	4.	
	5.	
	<b>Проценка на времето за анализа на литературните содржини</b>	

**Прилог бр.2: Чек листа за анализа на лектирните дела предвидени според програмата по наставниот предмет македонски јазик од прво до шесто одделение**

Реден број	Лектирно дело	Вкупен број
1.	Задолжителни лектири	
	Изборни лектири	
2.	<b>Автор на лектирното дело</b>	
	Домашен автор	
	Странски автор	
	Народна проза	
3.	<b>Литературна форма</b>	
	Поезија	
	Проза	
4.	<b>Прозни дела</b>	
	роман	
	бајки	
	басни	
	раскази	
5.	<b>Поетски дела</b>	
	епски песни	
	лирски песни	
<b>Литературни елементи</b>		
6.	<b>Тема</b>	
	од детскиот живот	
	од семејниот живот	
	реалистична	
	фантастична	
	историска	
7.	<b>Наслов</b>	
	еден збор	
	синтагма	
	тој е ист со темата	
8.	<b>Локализација</b>	
	потесна	
	поширока	
	блиска за нас	
	далечна за нас	
	во град	
	во село	
во природа		
9.	<b>Фабула</b>	
	континуирана	
	дисконтинуирана	
	лесно разбирлива	

	тешко разбирлива	
	долга	
	куса	
	интересна	
	здодевна	
	бавна (развлечена)	
	брза	
10.	<b>Проблем</b>	
	има проблем	
	нема проблем	
11.	<b>Ликови - главни ликови</b>	
	деца	
	возрасни	
	позитивен лик	
	негативен лик	

12. Колку делото е податливо за етичка анализа?

многу                      малку                      воопшто не е

13. Какви се емоционалните потенцијали за развој на детската личност?

1                      2                      3                      4                      5

14. Колку побудува кај децата интерес за читање?

многу                      малку                      воопшто не

15. Колку часови се предвидени за обработка?

### **Прилог бр.3: Прашалник скалер за испитување на ставовите и мислењата на наставниците за третманот на лектирните дела во наставата по македонски јазик од прво до шесто одделение**

Почитувани,

целта на ова истражување е да се испита Вашето мислење за дидактичките компетенции кои се потребни за успешна реализација на лектирните дела наставата за предметот македонски јазик.

Прашалникот е анонимен, а одговорите што ќе ги дадете ќе бидат искористени само за научни цели.

Однапред Ви благодарам за соработката и за одвоеното време.

1. Според Ваше мислење, лектирните дела во наставата се третираат:
  - а) на современ начин
  - б) традиционално
  - в) зависно од наставникот и неговата креативност
  - г) не сум сигурен
2. Изборот на литературните дела од задолжителните лектири се:
  - а) интересни за децата
  - б) не се многу интересни
  - в) зависи од начинот од приодот на обработката на делото
  - г) најмногу зависи од наставникот
3. Сметате ли дека учениците:
  - а) ги читаат лектирните дела
  - б) ги читаат, но не целосно
  - в) ги слушаат аудитивните записи од Интернет

г) ги читаат со помош на родителите

4. Наведете три наслови на лектирни дела кои според Ваше искуство се најинтересни за учениците:

---

---

---

5. Колку часа користите за обработка на едно лектирно дело?

---

6. Наведете три наслови на литературни дела кои според Вас треба задолжително промовирани во задолжителната лектира!

---

---

---

7. Дали е потребно да се зголеми бројот на лектирни дела кои ќе се обработуваат во текот на една учебна година:

а) да

б) не

в) не знам

8. Сметате ли дека подготовката за читање на лектира од страна на наставникот е:

а) потребна

б) не, бидејќи ќе ги оптерети учениците

в) учениците не се заинтересирани за тоа

г) не знам

9. Наведете на кој начин ги подготвувате учениците пред да пристапат кон читање на литературното дело.

---

---

10. Наведете што најмногу би Ви помогнало да ги поттикнете учениците редовно да ја читаат задолжителната лектира.

---

---

## **Прилог бр.4: Список на учебници по македонски јазик од прво до шесто одделение**

### **прво одделение**

Стрезовска, Е., Симитковска, Ј., Неческа, Т. и Митровска, А. (2019). Македонски јазик – учебник за прво одделение во деветгодишното основно образование. Скопје: Топер.

Тофовиќ – Ќамилова, М. (2020). Македонски јазик за прво одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.

Јанушев, М. (2008). Учебник по македонски јазик за прво одделение за задолжително деветгодишно основно образование. Скопје: Македонска искра.

### **второ одделение**

Тофовиќ – Ќамилова, М. (2008). Македонски јазик за второ одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.

Петрушевска, Д., Васиљевиќ, С. и Кртолица, Б. (2012). Македонски јазик за второ одделение за задолжително деветгодишно основно образование. Скопје: Македонска искра.

Кртолица, Б., Тримчевска, М. и Трајкова, С. (2011). Македонски јазик за второ одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.

### **трето одделение**

Синадиновска, О., Андоновски, В. и Јанчева, М. (2008). Читанка по македонски јазик за трето одделение за деветгодишното основно образование. Скопје: Табернакул.

Спасевски, М., Гркова, Л. и Лалчевска - Серафимовска, Б. (2008). Македонски јазик за трето одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Просветно дело.

Настовска, В. и Севдинска, Љ. (2019). Македонски јазик за трето одделение од деветгодишното основно образование. Скопје: Просветно дело.

### **четврто одделение**

Севдинска, Љ. и Настоска, В. (2009). Македонски јазик за четврто одделение од деветгодишното основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

Атанасова, Љ. (2009). Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

Кртолица, Б., Митовска, В. и Гавриловска Аврамовска, В. (2009). Македонски јазик за четврто одделение за деветгодишно основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

#### **петто одделение**

Севдинска, Љ. и Настоска, В. (2010). Македонски јазик за петто одделение деветгодишно основно образование. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

#### **шесто одделение**

Велкова, С. и Јовановска, С. (2011). Учебник по македонски јазик за шесто одделение. Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

## **Прилог бр.5: Список на лектирни дела по македонски јазик од прво до шесто одделение (задолжителни и изборни)**

### **второ одделение**

#### **задолжителни лектири**

Николова, О. (2004). Зоки Поки. Скопје: Просветно дело, Редакција Детска радост.

Андерсен, Х. К. (2019). Грдото пајче. Скопје: Арс Ламина – публикации, Либи.

#### **изборни лектири**

Грим, Ј. и Грим, В. (2019). Сказни. Скопје: Тримакс.

Андреевски, П. М. (2016). Касни – порасни. Скопје: Магор.

Куновски, В. (2001). Песни. Скопје: Просветно дело, Редакција Детска радост.

Тарапуза, С. (2019). Брзалки без врзалки. Скопје: Просветно дело, Редакција Детска радост.

### **трето одделение**

#### **задолжителни лектири**

Езоп, (2019). Басни. Скопје: Тримакс.

Јаневски, С. (1975). Шеќерна приказна. Скопје: Македонска книга: Наша книга.

#### **изборни лектири**

Ќорверзироска, О. (2017). Кифличката Мирна. Скопје: Либи.

Мукаетов, В. (2018). Скокни, прескокни. Скопје: Просветно дело.

Клисарова, Ј. (2015). Децата од моето училиште. Скопје: Тримакс.

Чуковски, К. (2004). Доктор Офболи. Скопје: Детска радост.

Колфер, О. (2014). Легенда за Марфи Компирката. Скопје: Детска радост.

Кујунџиски, А. (2018). Сакам книга. Скопје: Антолог.

Кејв, К. (2012). Нешто друго. Скопје: Темплум.

### **четврто одделение**

#### **задолжителни лектири**

Бари, Џ. М. (2019). Петар Пан. Скопје: Книгоиздавателство Феникс.

Поповски, Г. (2018). Сказна за детето Вилен. Скопје: Просветно дело.

Попов, С. (2004). Итар Пејо. Скопје: Детска радост.

### **изборни лектури**

Донев, К. (2016). Училишен театар. Скопје: Македоника.

Зекирија, Н. (2001). Орхан. Скопје: Детска радост.

Баум, Л. Ф. (2019). Волшебникот од Оз. Скопје: Тримакс.

Станковска, Б. (2011). Вистинска приказна за исчезнувањето на приказните. Скопје: Книгоиздавateľство Феникс.

Андреевски, Ц. (1998). Белата мечка, синиот кит и другите. Скопје: Матица македонска.

Матошец, М. (2019). Капетанот Торнадо. Скопје: Либи.

Тарапуза, С. (2004). Сон на тркала. Скопје: Детска радост.

Манева, С. (2009). Свездени перничиа. Скопје: Детска радост.

### **петто одделение**

#### **задолжителни лектури**

Џепароски, И. (2020). Убави зборови. Скопје: Просветно дело.

Николески, В. (2017). Гоце Делчев. Скопје: Книгоиздавateľство Феникс.

Вајт, Е. Б. (1993). Пајажината на Клементина. Скопје: НИП Нова Македонија.

Линдгрен, А. (2004). Пипи Долгиот Чорап. Скопје: Детска радост.

### **изборни лектури**

Колоди, К. (2015). Пинокио. Скопје: Книгоиздавateľство Феникс.

Траверс, П. Л. (2019). Мери Попинс. Скопје: Либи.

Карол, Л. (2019). Алиса во земјата на чудата. Скопје: Либи.

Данкан, Л. (2018). Хотел за кучиња. Скопје: Либи.

Јохансен, К. В. (2009). Тори и принцот змија. Скопје: Вермилион.

Петрески, Х. (2013). Златното јаболко. Скопје: Феникс.

Наневски, Д. (1990). Самовилското коњче. Скопје: Детска радост.

Саздов, Т. (2001). Епски народни песни. Скопје: Култура.

Стилтон, Ц. (2014). Насмевката на Мона Глувчева. Скопје: Култура.

Леви, Ц. (2016). Авантурите на вујко Лео низ романските стени. Скопје: Топер.

### **шесто одделение**

#### **задолжителни лектури**

Подгорец, В. (2010). Белото циганче. Скопје: Детска радост.

Смаќоски, Б. (2012). Големи и мали. Скопје: Просветно дело.

Дефо, Д. (2007). Робинзон Крузо. Скопје: Феникс.

Јаневски, С. (2004). Црни и жолти. Скопје: Детска радост.

#### **изборни лектури**

Саздов, Т. (2004). Хумористични македонски народни приказни. Скопје: Детска радост.

Атанасовски, М. (2001). Уличето со обетки од цреши. Скопје: Култура.

Давчевски, Р. (2004). Дворец на опачини. Скопје: Детска радост.

Шпири, Ј. (2004). Хајди. Скопје: Детска радост.

Кестнер, Е. (2019). Двојната Лота. Скопје: Либи.

Молнар, Ф. (1990). Децата од Павловата улица. Скопје: Детска радост.

Мекофран, Ц. (2015). Петар Пан во црвено. Скопје: Просветно дело.

Владова, В. (2019). Мојот пријател А. Скопје: Либи.

Полазаревски, В. (2014). Сештологија. Скопје: Просветно дело.

Раскин, Ц. (2017). Кралот на Златната река. Скопје: Либи.

Дикенс, Ч. (2019). Божиќната песна во проза или Приказна со духови за Божиќ. Скопје: Либи.