



УНИВЕРЗИТЕТ „СВ. КИРИЛ И МЕТОДИЈ“ ВО СКОПЈЕ
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ – СКОПЈЕ



м-р Марија Горјан Карадаковска

**ПРОГРАМСКАТА ПОСТАВЕНОСТ И РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА
НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД
ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ**

Докторски труд

Скопје, 2026

Докторантка:
м-р МАРИЈА ГОРЈАН КАРАДАКОВСКА

Тема:
ПРОГРАМСКАТА ПОСТАВЕНОСТ И РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА НАСТАВАТА ПО
МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ

Ментор:
Проф. д-р ЈАСМИНА ДЕЛЧЕВА-ДИЗДАРЕВИЌ,
Институт за педагогија, Филозофски факултет во Скопје

Комисија за одбрана:

Проф. д-р ВЕРА СТОЈАНОВСКА (претседател)
Институт за педагогија, Филозофски факултет во Скопје

Проф. д-р ЈАСМИНА ДЕЛЧЕВА-ДИЗДАРЕВИЌ,
Институт за педагогија, Филозофски факултет во Скопје

Проф. д-р НАТАША АНГЕЛОСКА-ГАЛЕВСКА,
Институт за педагогија, Филозофски факултет во Скопје

Проф. д-р АНИТА ШТЕРЈОСКА-МИТРЕСКА,
Педагошки факултет „Св. Климент Охридски“ во Скопје

Проф. д-р ЛЕНА ДАМОВСКА,
Институт за педагогија, Филозофски факултет во Скопје

Научна област:
ПЕДАГОГИЈА

Датум на одбрана:
04.06.2026

м-р Марија Горјан Карадаковска

ПРОГРАМСКАТА ПОСТАВЕНОСТ И РЕАЛИЗАЦИЈАТА НА НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ

-апстракт-

Овој труд претставува сублимат од низа истражувања за програмската поставеност и реализацијата на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници во општинските основни училишта ООУ „Тефејуз“ и ООУ „Дитурија“ и двете од Скопје. Со оглед на тоа што ова истражување е прво од овој вид, се смета дека значително придонесува за утврдување на ефективност на Наставната програма, подобноста на Наставниот план во контекст на Македонскиот јазик за учениците од другите заедници, применетите наставни стратегии, како и соодветноста на учебниците и останатите наставни материјали. Во тој контекст, во овој труд се прикажани резултатите кои упатуваат на тоа дека постигањата кај учениците се нерамномерни, дека системските разлики меѓу училиштата и одделенијата се големи, но се докажува и дека на јазичната компетенција на учениците им недостасува баланс, зашто учениците покажуваат извесен успех во доменот читање со разбирање, но не и во доменот примена на јазикот. Наставниците, пак, гледајќи на проблематика од свој аспект, велат дека не биле оспособени да го поучуваат Македонскиот јазик како втор, дека немале соодветна обука при воведувањето на Наставните програми од Концепцијата за основно образование од 2021 година, понатаму дека се под постојан притисок да го реализираат наставниот процес во пропишаната временска рамка, која не предвидува доволно време за утврдување на наученото. Исто така, тие сметаат дека наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници треба да почне во прво одделение, наместо во четврто и дека се неопходни учебници и дополнителни наставни средства кои ќе им помогнат ефективно и успешно да ја реализираат наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници.

Клучни зборови: Македонски јазик за учениците од другите заедници, втор воспитно-образовен процес, Концепција за основно образование 2021, Концепција за деветгодишно основно образование, Наставни програми, Наставен план, Норматив за кадар, Професионален развој на наставници

Marija Gorjan Karadakovska, M.A.

THE CURRICULAR FRAMEWORK AND IMPLEMENTATION OF THE MACEDONIAN LANGUAGE TEACHING FOR THE STUDENTS FROM OTHER COMMUNITIES

-abstract-

This paper presents a synthesis of studies on the curricular design and implementation of Macedonian language instruction for students from other communities in the municipal primary schools OOU “Tefeyyuz” and OOU “Dituriya”, both located in Skopje. Given that this is the first study of its kind, it is considered to make a significant contribution to determining the effectiveness of the curriculum, the appropriateness of the syllabus in the context of Macedonian language instruction for students from other communities, the teaching strategies applied, as well as the suitability of the textbooks and other instructional materials. In this context, the paper presents findings indicating that students’ achievement is uneven, that systemic differences between schools and grade levels are substantial, and that the students’ language competence lacks balance, as they demonstrate a certain degree of success in the domain of reading comprehension, but not in the domain of language use. From their own perspective, teachers state that they were not adequately prepared to teach Macedonian as a second language, that they did not receive appropriate training when the curricula deriving from the 2021 Concept for Primary Education were introduced, and furthermore that they are under constant pressure to implement the teaching process within the prescribed time frame, which does not provide sufficient time for consolidation of learning. They also maintain that Macedonian language instruction for students from other communities should begin in the first grade rather than in the fourth grade, and that textbooks and additional teaching materials are necessary to help them deliver the instruction effectively and successfully.

Keywords: Macedonian language for students from other communities, second educational cycle, Concept for Primary Education (2021), Concept for Nine-Year Primary Education, curricula, syllabus, staffing norms, professional development of teachers

НА МОЈОТ СИН, ИАН РИСТОСКИ

Изјавувам дека докторскиот труд го изработив самостојно, дека уредно ги цитирам сите користени извори и литература и дека трудот не е користен во рамките на други универзитетски студии или за стекнување на друго звање.

Своерачен потпис на докторантката

Изјавувам дека електронската верзија на докторскиот труд е идентична со отпечатениот докторски труд.

Потпис на авторот, с.р.

СОДРЖИНА

ВОВЕД	10
РЕЛЕВАНТНИ СТРАЖУВАЊА	14
I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ	19
1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМИТЕ ВО НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ	19
1. Основно образование	19
1.1. Концепција за деветгодишно воспитание и образование од 2007 година	20
1.1.1. Организација на наставата во основното образование од 2007 година	21
1.1.2. Наставен план од 2007 година	22
1.1.3. Наставни програми од 2007 година	25
1.1.4. Наставен кадар	27
1.1.5. Оценување	28
1.1.6. Учебници	28
1.2. Концепција за основно образование 2021 година	31
1.2.1. Организација на наставата	34
1.2.2. Наставен план од 2021 година	36
1.2.3. Наставни програми од 2021 година	37
1.2.4. Наставен кадар	39
1.2.5. Оценување	39
1.2.6. Учебници	40
1.3. Компаративна анализа на Концепцијата за деветгодишно воспитание и образование и Концепцијата за основно образование во контекст на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници	41
1.3.1. Наставен план	41
1.3.2. Наставна програма	44
1.3.3. Наставен кадар	48
1.3.4. Оценување	51
1.3.5. Учебници	53
2. ОПШТЕСТВЕН И ОБРАЗОВЕН КОНТЕКСТ НА НАСТАВНИОТ ПРЕДМЕТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ	55
2.1 Статистички податоци за учениците кои ја следат наставата по наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници	55
2.2 Политички и медиумски дискурс	56
2.3 Наоди од научни и стручни трудови	61
3. ФАКТОРИ ШТО ВЛИЈААТ ВРЗ УСПЕШНАТА РЕАЛИЗАЦИЈА НА НАСТАВАТА ПО ВТОР ЈАЗИК	67
3.1. Педагошка и психо-социјална клима во училиницата	67

3.1.1. Поим и значење на климата во училиницата	68
3.1.2. Педагошки, психолошки и социјални фактори	69
3.2 Улогата на наставникот како клучен фактор во воспитно-образовниот процес	71
3.2.1. Дидактичко-методски компетенции на наставникот	72
3.2.2. Наставникот како мотиватор и поддржувач на учениците	74
3.2.3. Комуникациски стилови, интеракција и почит кон учениците	76
3.2.4. Организација на наставниот процес и управување со училиницата	78
3.2.5. Професионален развој на наставниците	82
3.3 Наставни ресурси: Учебници и наставни средства	85
3.3.1. Улогата на учебниците во наставниот процес	86
3.3.2. Дидактички материјали во наставата за поучување втор јазик	88
3.3.3. Технолошки ресурси	90
3.3.4. Адаптација и прилагодување на наставните средства за различни ученици	92
3.3.5. Интеракција на наставните ресурси во современото учење	94
3.4 Дидактичко-методски пристапи за реализација на наставата	95
3.4.1. Традиционални наставни методи	97
3.4.2. Современи наставни методи	102
3.4.3. Улога на методите во постигнување на резултатите од учење	106
II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО	108
1. Значење на истражувањето	108
2. Тек на истражувањето	110
2.1. Предмет на истражувањето	110
2.2. Цел на истражувањето	110
2.3. Задачи на истражувањето	111
2.4. Истражувачки прашања	111
2.5. Хипотези на истражувањето	112
2.6. Примерок на истражувањето	115
2.7. Карактер на истражувањето	119
3. Истражувачки техники и инструменти	120
3.1. Скалирање	121
3.2. Тестови на знаење	122
3.2.1. Структура и домени на тестовите по одделение	123
3.2.2. Бодирање и обработка на резултатите	123
3.2.3. Скала за интерпретација на постигањата	124
3.2.4. Организација на реализирањето на тестовите на знаење	125
3.3. Фокус групи и полуструктурирани интервјуа	125
4. Организација и тек на истражувањето	127
4.1 Спроведување на првата фаза од истражувањето (декември 2022)	127
4.2 Спроведување на втората фаза од истражувањето (март, 2023)	128
5. Обработка на податоците	129
6. Ограничувања на истражувањето	130
III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА	
НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО	132
3.1. Вовед во анализата на резултатите	132
3.2. Резултати од Ликертовите скали – компаративна анализа	133
(„Тефејуз“ – „Дитурија“)	133
3.2.1. IV одделение – компаративна анализа („Тефејуз“ – „Дитурија“)	134
3.2.2. V одделение – компаративна анализа („Тефејуз“ – „Дитурија“)	142
3.2.3. VI одделение – компаративна анализа (ООУ „Тефејуз“ – ООУ „Дитурија“)	149

3.2.4.	Сумирана споредба и клучни трендови	156
3.2.5.	Проверка на хипотезите X4, X5 и X6 врз основа на резултатите од Ликертовите скали 158	
3.3.	Резултати од тестот на знаење	160
3.3.1.	Дескриптивна анализа	161
3.3.1.1.	Дескриптивна статистика по училиште	162
3.3.1.2.	Дескриптивна статистика по одделение.....	163
3.3.1.3.	Дескриптивна статистика по група на прашања	163
3.3.1.4.	Дескриптивна статистика по домен.....	164
3.3.2.	Инференцијална статистика.....	164
3.3.2.1.	Споредба на училишта.....	165
3.3.2.2.	Споредба на одделенија.....	165
3.3.2.3.	Споредба по паралелки.....	165
3.3.2.4.	Споредба по домени.....	166
3.3.2.5.	Комбинирана анализа по училишта и одделенија.....	166
3.3.3.	Сумирање на клучни трендови	166
3.3.4.	Проверка на хипотезите X1, X2 и X3 врз основа на	167
	резултатите од тестовите на знаења	167
3.3.5.	Проверка на X7 врз основа на конвергентните наоди од Ликертовите скали и тестот на знаење 169	
3.4.	Резултати од полуструктурирани интервјуа и фокус групите	171
3.4.1.	Наставнички перспективи: клучни теми	171
3.4.1.1.	Структурни и организациски ограничувања на Наставната програма.....	171
3.4.1.2.	Материјали и ресурси: достапност, современост, усогласеност	174
3.4.1.3.	Наставни стратегии и реална практика во училницата.....	176
3.4.1.4.	Стручна подготовка, поддршка и професионални потреби	178
3.4.1.5.	Идентификација на ученичките тешкотии во основната писменост и нивните импликации врз постигнувањата	180
3.4.2.	Перспективи од страна на учениците: клучни теми	183
3.4.2.1.	Јазична изложеност и стартни позиции	184
3.4.2.2.	Почеток и фонд на часови	185
3.4.2.3.	Учебници и материјали.....	186
3.4.2.4.	Активности во наставата	188
3.4.2.5.	Клима во училницата, дисциплина и емоционална безбедност.....	189
3.4.2.6.	Диференцијација и поддршка	191
3.4.3.	Конвергенција на квалитативните и квантитативните наоди	193
3.4.3.1.	Конвергенција со Ликертовите скали.....	193
3.4.3.2.	Конвергенција со тестовите на знаење.....	195
3.4.4.	Проверка на хипотезата X8 врз основа на квалитативните наоди.....	196
3.5.	Проверка на главната хипотеза преку конвергенција на наодите	197
3.6.	Општи заклучоци од истражувањето	199
3.7.	Препораки за имплементација на резултатите	204

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА.....	208
----------------------------------	------------

ПРИЛОЗИ	217
----------------------	------------

А: ЛИКЕРТОВА СКАЛА ЗА ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ ЗА КЛИМАТА ВО УЧИЛНИЦАТА И УЛОГАТА НА НАСТАВНИЧКАТА/НАСТАВНИКОТ НА ЧАСОВИТЕ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ.....	217
--	------------

Б: ЛИКЕРТОВА СКАЛА ЗА ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ ЗА ПРИМЕНЕТИТЕ СТРАТЕГИИ ЗА ПОУЧУВАЊЕ НА ЧАСОВИТЕ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ	218
---	------------

В: ЛИКЕРТОВА СКАЛА ЗА ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ ЗА УЧЕБНИЦИТЕ И ОСТАНАТИТЕ НАСТАВНИ СРЕДСТВА НА ЧАСОВИТЕ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ	219
Г: ТЕСТ ЗА ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ ЗА ПЕТТО ОДДЕЛЕНИЕ.....	222
Д: ТЕСТ ЗА ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ ЗА ШЕСТО ОДДЕЛЕНИЕ	224
Ѓ: ТЕСТ ЗА ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ ЗА СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ.....	228
Е. СТАТИСТИКА 1	232
Ж. СТАТИСТИКА 2.....	233
С. СТАТИСТИКА 3	235
BIOGRAPHY	237

ВОВЕД

„Преку употребата на јазикот во човековите заедници доаѓа до израз општествената природа на јазикот. Меѓу јазикот и општеството постои замен однос. Нема јазик без општество, нема општество без јазик. Со јазикот човекот го остварува својот општествен живот. Истовремено, го остварува и својот психички живот преку односот меѓу јазикот и мислењето. Со јазикот човекот ги искажува своите мисли и потреби. Јазикот му овозможува самостојно да анализира, да го проучува и да го обопштува светот што го опкружува.

Преку врската на јазикот и мислењето доаѓа до израз психичката природа на јазикот. Од природата на јазикот произлегува неговата употреба, односно двете основни функции на јазикот како својство на човекот: комуникативната и спознајната. Тие, исто така, се во тесна врска со другите функции на јазикот како човекова особеност:

- обединувачката, со која единките се поврзуваат меѓу себе во даден колектив преку јазикот;
- културната, со која генерациите една на друга во непрекината низа ги предаваат цивилизациските вредности на човештвото со помош на јазикот.“ (Бојковска и др., 2008, стр. 9).

Токму таа, обединувачката функција на јазикот, во нашиов случај, на македонскиот јазик, ненаметливо ќе биде разгледувана од повеќе аспекти, водејќи се од идејата дека главната цел за изучувањето на македонскиот јазик во основните училишта каде наставата се одвива на јазик различен од македонскиот, меѓу останатото е токму таа, обединувачката.

Како што нагласува Делчева-Диздаревиќ (2020, стр. 15) воспитанието и образованието на младата генерација е капитал од непроценлива вредност кое претставува силен фактор за развој на производството и унапредувањето на демократските односи во општеството. Понатаму, таа вели дека развојниот степен и

квалитетот на воспитанието и образованието директно влијаат врз квалитетот на животот, што пак, е несомнено поврзано со општиот развој на општеството. Па така, таа заклучува дека треба да се посвети особено внимание на основното воспитание и образование, зашто тоа го претставува првиот и по траење најдолгиот период во системот на воспитанието и образованието кај нас. Земајќи го ова предвид, се заклучува дека основното воспитание и образование ја претставува основата врз која се надградуваат наредните степени на образованието.

8 од Законот Во согласност со член 44 од Уставот на РСМ, секој има право на образование, кое е достапно на секого под еднакви услови и е задолжително и бесплатно. Понатаму, истото се споменува и во членот за основно образование (Закон за основно образование, 2019, чл. 8) каде се зборува за задолжителноста на основното образование и обврската на родителот, односно старателот да му овозможи на своето дете да ја исполни обврската за задолжително основно образование и воспитание. Начелата на основното образование, како што е опишано во член 4 од Законот за основно образование (Закон за основно образование, 2019, чл. 4), се однесуваат на целосниот развој на ученикот, на подготвување на ученикот за доживотно учење, за негова автономност, компетентност и одговорност, активното учество во училиштето и заедницата, понатаму на унапредување на сличностите и прифаќање на различностите и интеркултурност. Во член 7 од Законот за основно образование (Закон за основно образование, 2019, чл. 7) се наведуваат многубројните цели на основното образование, меѓу кои и: „развивање на писменоста и способноста на учениците за разбирање, информирање и изразување, покрај на македонски јазик и неговото кирилско писмо и на јазик и писмо на припадниците на заедниците кои зборуваат јазик различен од македонскиот јазик“.

Во согласност со Законот за употреба на јазиците на територијата на РСМ (Закон за употреба на јазиците, 2019, чл. 1) и во нејзините меѓународни односи, службен јазик е македонскиот јазик и неговото кирилско писмо. Друг јазик што го зборуваат најмалку 20 % од граѓаните, исто така, е службен јазик и неговото писмо. Во основното образование, во согласност со Законот за употреба на јазиците во образованието, воспитно-образовната дејност се одвива на македонски јазик и неговото кирилско писмо, додека пак, за припадниците од другите заедници, наставата се одвива на јазик различен од македонскиот, а мајчин на учениците од другите заедници. За учениците од другите заедници изучувањето на македонскиот јазик е задолжителен, додека пак, на

учениците кои наставата ја следат на македонски јазик, им е овозможено да се одлучат за избран предмет кој се однесува на јазикот и културата на учениците од другите заедници (МОН, 2021, стр. 19–20). Обезбедувањето интеркултурност е една од образовните стратегии кои треба да придонесат кон одржлив начин за заедничко живеење во македонското општество кое е мултикултурно и мултиетничко. За мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието во РСМ се направени бројни студии¹, истражувања^{2 3}, организирани се многу трибини⁴, панел-дискусии, спроведени се бројни училишни проекти и активности, но досега, за жал, недоволно е допрено до јазикот, кој ја претставува првата бариера во остварувањето на сите мултикултурни и мултиетнички односи, не само во образованието, туку и во државата генерално. Наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници постои во наставните планови и програми во македонскиот образовен систем од нејзиното осамостојување, а досега за жал, не е спроведено темелно и целисходно истражување кое може да послужи како податок за реализацијата на наставните програми за наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници, за успешноста на програмите, за наставниот кадар што го реализира овој воспитно-образовен предмет, за успехот на учениците во контекст на усвоени знаења и развиени вештини и компетенции. Она што постои како податок за наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници се „старите“ и новите наставни планови и независен број статии.^{5 6 7 8}

Ова погоре нè наведува да ја согледаме празнината во која е обвиткан интересот за согледување на реалната слика за програмската поставеност и реализацијата на Македонскиот јазик за учениците од другите заедници. Токму тоа нè обврзува да поставиме голем број прашања кои досега не се одговорени, а меѓу нив и суштинското: *Како се реализира наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници?* Се разбира, важноста во разгледувањето на прашањето и насочувањето на

¹ Студија за мултикултурализмот и меѓуетничките односи во образованието, Канцеларија на УНИЦЕФ, 2009

² Истражување на појдовната состојба во врска со меѓуетничката интеграција во образованието, Проект на УСАИД за Меѓуетничка интеграција во образованието

³ Образование на јазиците на помалубројните етнички заедници

⁴ Меѓународен семинар за македонскиот јазик, литература и култура

⁵ За наставата по македонски јазик како втор (немајчин или странски) во Република Македонија или надвор од неа

⁶ Македонскиот јазик како втор и странски: термилошки прашања

⁷ Профилот на учениците што го изучуваат македонскиот јазик како втор

⁸ Наставата по македонски јазик како немајчин јазик

вниманието кон сите релевантни аспекти нè носи до заклучок дека истото го отсликува вистински комплексна природа, па затоа на виделина назираат многу потпрашања кои директно покажуваат кон државната образовна политика и интересот на академската фела за разгледување и обработување на македонскиот јазик како немајчин јазик.

Па така, задачата на овој труд е испитување на постојната улога на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници, начинот на кој тој се реализира во основните училишта каде наставата се одвива на јазик различен од Македонскиот јазик, реализацијата на предвидената и пропишаната програмска поставеност, понатаму, подготвеноста на наставниците за реализација на истоимената настава, како на академско ниво, така и во контекст на дидактичко-методската подготвеност, учебникарството во контекст на овој воспитно-образовен предмет како и искуствата, мотивацијата и успехот на учениците.

Се смета дека оваа труд-пионер ќе ги постави темелите на истражувачката дејност за академско изучување, програмирање, поучување и учење на Македонскиот јазик како немајчин јазик, ќе поттикне учебникарска дејност во согласност со светските трендови, ќе ја актуализира потребата за учење на Македонскиот јазик уште во првиот период на основно образование, а едновременно со помош на многубројните спроведени истражувања во контекст на оваа студија, ќе ја прикаже состојбата во која се наоѓа овој исклучително важен воспитно-образовен предмет.

Структурата на овој труд е детерминирана од спроведените истражувања кои ги диктираат врските меѓу теоретскиот пристап, методологијата на истражувањето и анализа на резултатите од истражувањето.

РЕЛЕВАНТНИ ИСТРАЖУВАЊА

Во статијата *Македонски јазик како втор и странски: термилошки прашања*, авторките Црвенковска и Петроска (2010, стр. 9) зборуваат за неопходните потреби на македонистиката во контекст на создавањето на лингвистички термилошки речник, кои според нив ќе придонесе за нормирање и усогласување на терминологијата од одделни подрачја на лингвистиката и за попрецизно дефинирање на одредени поими и користењето на називите прв јазик, мајчин јазик, втор јазик, странски јазик, немајчин јазик, наследен јазик. Во согласност со пишувањата, може да се заклучи дека поимите мајчин јазик и прв јазик се поклопуваат од социолошка, лингвистичка и социолингвистичка перспектива. Па така, поимите мајчин или прв јазик го детерминираат првиот научен јазик, јазикот што најдобро се знае, јазикот што најчесто се користи и јазикот што се користи од раѓањето. Како пандан на мајчиниот и првиот јазик се немајчиниот и вториот јазик. Кога станува збор за немајчин јазик, односно за јазикот што се учи или се усвојува како немајчин, социолингвистиката ги востановува следниве термини: немајчин јазик, втор јазик, наследен јазик или странски јазик (Црвенковска, Петроска 2010, стр. 13). Со поимот немајчин, односно втор јазик се опишува јазикот кој е достапен како медиум за комуникација, јазикот што во иста држава го учат жителите што се во неа родени, а кои имаат друг мајчин јазик, различен од оној што е државен и службен во таа држава.

Дефинирањето на поимите мајчин/немајчин јазик, прв/втор јазик, странски јазик, а во контекст на македонскиот јазик, е клучен, зашто тоа ќе го наслика пејзажот за тоа како треба да изгледа неговото изучување.

Во таа насока, треба да се истакне препознавањето на четиривалентната улога на македонскиот јазик во основното образование (Делчева-Диздаревик, 2020, стр. 29), и тоа како книжевен (литературен јазик), како воспитно-образовен јазик, како воспитно-образовен предмет и како немајчин јазик. Оттука, а во контекст на академските студии, треба да се нагласи дека во високото образование, акредитираните додипломски програми кои го засегаат македонскиот јазик, се однесуваат на македонскиот јазик и книжевност – наставна насока, како и македонска книжевност и култура, која нуди две насоки, и тоа наставна и културолошка (Филолошки факултет „Блаже Конески“ 2023). Оттука, може да се заклучи дека македонскиот јазик не се проучува, ниту изучува, кога неговата улога е во функција на немајчин јазик.

За илустрација на ова погоре е статијата на авторките-наставнички (Михајловска, Страшевска 2010) кои во средно училиште го предаваат предметот Македонски јазик за учениците од другите заедници. Од неа можат да се подвлечат два важни заклучоци, и тоа: неподготвеноста на наставничкиот кадар за реализација на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници и степенот на разбирање и владеење на македонскиот јазик кај учениците. Михајловска и Страшевска (2010, стр. 322) истакнуваат дека за време на студиите не биле подготвувани за планирање и реализација на часовите по македонски јазик како немајчин, односно втор јазик и дека наставниците сами се обидуваат да ја адаптираат програмата во зависност од структурата на учениците во класот. Па така, тие велат дека на часовите се соочуваат со ученици кои имаат различни познавања на македонскиот јазик, односно дека структурата на учениците на еден воспитно-образовен час варира меѓу ученици кои воопшто не го разбираат македонскиот јазик, ученици кои делумно го разбираат македонскиот јазик и ученици кои добро го разбираат, односно зборуваат македонскиот јазик. Ова директно укажува на потребата за диференцијација на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници. Кога станува збор за диференцијација на наставата, а во контекст на изучување на немајчин јазик, треба да се размислува за нејзино целосно и детално имплементирање, и тоа при иницијалното образование на наставниците за реализирање на наставата, во наставните материјали, во процесот на учење и покажување на наученото, во средината за учење и на крај во подготвеноста и заинтересираноста на учениците. Оттука, зборуваме за:

- *Диференцијација на содржината* (Vygotski, 1978, p. 87), односно адаптирање на истата во согласност со когнитивните капацитети на учениците;

- *Диференцијација на процесот на учење* во контекст на усвојување и имплементирање различни методи за поучување кои ќе одговараат на различните стилови на учење (Tomlinson, 2001, p. 81) неисклучувајќи ја и важноста за интерактивно учење, соработката меѓу учениците, како и мултимодалната настава (Lightbown, Spada, 2013);
- *Диференцијација во покажување на наученото* кое упатува да се земат предвид лингвистичкото, визуелното, кинестетичкото, музичкото, и сл. демонстрирање на знаењето (Gardner, 1983, p. 77, 105, 179, 217) како и испитување на знаењето користејќи диференцијални проверки на знаење (Cummins, 2000);
- *Диференцијација на средината за учење* зашто таа влијае врз мотивацијата, интересот и желбата да се учи немајчиниот јазик (Ellis, 1994), додека пак, Дернјај (Dörnyei, 2005) зборува дека средината за учење ги вклучува и психолошките фактори при учењето како мотивацијата, вознемиреноста и самодовербата (Dörnyei, 2005, p. 74–75, 199–200, 213–215);
- *Диференцијација во согласност со подготвеноста и заинтересираноста на учениците* што директно нè упатува на важноста од претходните познавања/знаења на ученикот, автономијата на ученикот како и самовреднувањето (VanPatten, 2017), а според Нортон (Norton, 2013) идентитетот на ученикот и културната средина ќе влијаат врз интересот и врз преференциите за видот на учењето (Norton, 2013, p. 7–8, 10)

Па така, во согласност со пишувањата на реализаторите на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници погоре и истражувањата кои ги спроведовме во смисла на програмирањето и реализирањето на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници, кои ќе бидат претставени во продолжение на овој труд, се претпоставува недоволната подготвеност/спремност на наставниците, отсуството на наставни материјали и диференцијација, како и потребата за менување на наставниот план во контекст на присуството и застапеноста на наставниот предмет Македонскиот јазик за учениците од другите заедници, а, со цел да се постигнат поволни резултати.

Се смета дека за подобрување, а со текот на времето, и за унапредување на програмирањето, реализирањето и изучувањето на македонскиот јазик како немајчин или како втор јазик, од особена важност е неговото академско поставување и проучување на дидактичко и методско ниво. Тогаш, тоа би значело дека наставниот

кадар – реализаторот на наставната програма ќе биде оспособен во планирањето и реализацијата на наставата да ги покаже и примени своите лингвистички, јазични, педагошки, дидактички, интеркултурни, социолингвистички, психолошки, развојни и сл. способности, едноставно зашто ќе биде оспособен тоа да го имплементира во својата практика за време на наставата. Се претпоставува, дека токму таа свесност ќе ја оневозможи примената на наставни материјали кои се несоодветни за поучување втор, односно немајчин јазик.

Во статијата *Профилот на учениците што го изучуваат македонскиот јазик како втор* (Петроска, Тофоска-Јанеска, Боцевска, 2010, стр. 134–143) се претставени анализите од спроведеното истражување кое се однесува на одредување на јазичниот профил на ученици од средно образование кои наставата ја следат на албански, односно на турски јазик, а кои македонскиот јазик го изучуваат како задолжителен предмет, од една страна, а кое укажува на потребите за адаптирање, односно осовременување на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници, од друга страна. Кога станува збор за профилирањето на учениците во смисла на изучување и увежбување на вештините за зборување, од истражувањето може да се заклучи дека учениците во најголем процент македонскиот јазик го изучуваат и зборуваат на училиште, на часовите по македонски јазик, а многу поретко се служат со македонскиот јазик надвор од него.

Во контекст на развојот на вештините за слушање на јазикот, може да се заклучи дека значителен број од овие ученици ги користат традиционалните и дигиталните медиуми, веројатно несвесно, за подобрување на разбирањето на вториот јазик. Она што е интересно да се спомене, а претставува дел од истражувањето, е самовреднувањето на учениците во смисла на владеењето на македонскиот јазик. И двете групи на ученици, во најголем процент владеењето на македонскиот јазик го оценуваат како добро (градацијата при рангирањето е: слабо, добро и одлично) за три вештини: зборување, разбирање, пишување и граматика. Слушањето не е земено како параметар во прашањето. Вториот аспект од истражувањето, како што веќе е напоменато, се однесува на подобрувањето на планирањето и реализацијата на часовите по македонски јазик. Имено, во заклучокот стои дека наставниците при планирањето на часовите треба да се фокусираат на трите вида јазична комуникација, интерперсонална, интерпретациска и презентациска, кои значително ќе го олеснат процесот на усвојување на вториот јазик. Во истиот контекст, се вели дека наставниците треба да им помагаат на учениците да стануваат комуникативно покомпетентни на македонски јазик. Тука, уште еднаш треба

да се постави прашањето дали овие наставници за кои зборуваат авторките, се здобиле со какво било образование што ќе претпостави служење со сите способности за поучување на немајчин јазик.

И покрај тоа што оваа статија е базирана врз истражување кое се спровело пред петнаесет години, од денешна перспектива се чини дека не се презеле никакви конкретни чекори за осовременување на наставата и подготвување на реализаторите на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници.

Воведувањето во проблематиката на програмирањето и реализацијата на наставата по македонскиот јазик за учениците од другите заедници го обезбедува предметот, а ја навестува целата на овој труд, која ќе се занимава со опис, анализа, испитување и утврдување на програмските и дидактичко-методските вредности за наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници. Во таа смисла ќе бидат претставени согледувањата и заклучоците од спроведените истражувања на наставниот план и наставните програми во вториот образовен период во основното образование во РСМ, имајќи на ум дека токму тогаш за прв пат почнува да се поучува и изучува македонскиот јазик како немајчин. Понатаму, ќе се претстават анализите на учебниците и другите наставни материјали. За темелноста на овој труд ќе посведочат и многубројните споредбени анализи, резултати и заклучоци базирани на спроведеното анкетање на учениците во контекст на оценувањето на училишната клима, оценувањето на применетите наставни методи за поучување, оценувањето на учебниците и останатите наставни средства што се користат во наставата. На крајот, ќе ги прикажеме и анализите и резултатите од тестирањето на учениците за читање и разбирање и примената на јазикот, кое ќе ни го покаже лицето на вистинската состојба во која се наоѓа поучувањето и изучувањето на македонскиот јазик како немајчин, или како втор јазик.

Земајќи го предвид гореспоменатото, можеме да констатираме дека проблемот што се обработува во овој труд е од дескриптивно-стратешки карактер и има за цел да ја испита постојната програмска поставеност и реализација на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници, но исто така и да ги анализира актуелностите во контекст на тоа што би можело и што би требало да се преземе за да се одговори на дидактичко-методските поставки за наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници да стане поефикасна што на крај би резултирало со подобрување на образованието во овој аспект.

I. ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМИТЕ ВО НАСТАВАТА ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ

1. Основно образование

Како што се вели во член 10 од Законот за основно образование (Закон за основно образование, 2019, чл. 10), воспитно-образовната работа во основните училишта се остварува на македонски јазик и неговото кирилско писмо. За учениците на припадниците на другите заедници кои следат настава на јазик различен од македонскиот јазик и неговото кирилско писмо, воспитно-образовната работа се реализира на јазикот и писмото на соодветната заедница. Учениците, припадници на другите заедници, задолжително го изучуваат македонскиот јазик и неговото кирилско писмо. Во контекст на обезбедувањето интеркултурност, како важна компонента во Концепцијата за основно образование (Концепција за основно образование, 2021) е акцијата за спроведување активности и содржини кои промовираат почитување на културната различност и интеракција меѓу учениците, припадници на различни етнички заедници кои учат на ист или на различни наставни јазици. Ова најмногу се рефлектира во двојазичните или тријазичните училишта, каде се сугерира да се реализираат заеднички проекти и истражувања како дел од наставата по задолжителните предмети. Понатаму, се инсистира на создавање услови за формална и неформална комуникација на наставниците и учениците од различни етникуми преку задолжителна застапеност на сите наставни јазици во иста смена, кое, како што се вели во Концепцијата (Концепција за основно образование, 2021, стр. 14), може да се реализира преку заеднички стручни активи со наставници од сите наставни јазици и преку заеднички тела во кои се вклучени

родители од сите наставни јазици. Во согласност со ова, рамноправниот третман на сите застапени наставни јазици треба да е императив во основните училишта.

Согледувањето на недостатоците во образовниот систем во Република Северна Македонија го поттикнува постојаниот стремеж за неговото подобрување и унапредување. Во тој контекст се и двете поголеми образовни реформи, кои задираат токму во неговата структура и содржина.

1.1. Концепција за деветгодишно воспитание и образование од 2007 година

Првата образовна реформа именувана како „Концепција за деветгодишно воспитание и образование“⁹ од 2007 година, а дел од Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005–2015¹⁰ е производ на согледаните потреби за осовременување на воспитно-образовниот систем во Република Македонија. Во таа смисла, државниот апарат преку анализа и споредба на македонското основното образование со други држави од Европската Унија, се заложува да ги рedefинира развојните цели на основното образование, да состави нов воспитно-образовен план и нови наставни програми имајќи за цел да ги подобри и осовремени содржините, организацијата и квалитетот на основното воспитание и образование. Ова ќе значи потреба за формирање на дополнителни елементи на системот на основното образование со едновременно донесување на нов Закон за основно образование. За таа цел поставени се принципите на основното воспитание и образование кои се четиринаесет на број, а кои можат да се категоризираат на следниов начин: принципи за еднаквост, инклузија и човекови права, принципи за личен развој, принципи за активно учество и училишен живот, принципи за квалитет и иновации во образованието, принципи за автономија на училиштето и професионална компетентност.

Поставените цели на основното воспитание и образование се однесуваат на потребата за хармоничен развој на учениците во сообразност со нивните индивидуални способности и развојните законитости, како и развој на личноста на ученикот, потем оспособување на учениците да усвојуваат систем на знаења и вештини за независно, ефикасно и креативно делување во општествената и природната околина, развивање на граѓанската свест за припадност кон Република Македонија и негување на националниот и културен идентитет, како и развивање на свест и грижа кај учениците за сопственото здравје и за значењето на здравата околина.

⁹ Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, 2007

¹⁰ Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, 2007

1.1.1. Организација на наставата во основното образование од 2007 година

Во согласност со оваа концепција, основното осумгодишното образование се реструктурира во деветгодишно, додавајќи и подготвителна година која е во согласност со развојните карактеристики на учениците, а за која се претпоставува дека значително ќе придонесе во процесот на учење, примената на индивидуализирани и групни форми на настава, ќе влијае врз процесот на оценување. Сето ова, треба да резултира со поттикнување на активното учење, чија задача е да ги мотивира учениците сами да ги бараат информациите, да ја проверуваат нивната точност, да ги поврзуваат информациите со своите лични искуства, да соработуваат со соученици и да развиваат вештини за доживотно учење (Концепција за деветгодишно образование, 2007, стр. 79–80).

Па така, децата со навршени пет години и осум месеци до најмногу шест години и осум месеци, стануваат ученици и се квалификуваат да го почнат основното образование тргнувајќи во прво одделение. Тука треба да се напомене дека оваа промена се однесува на сите првоодделенци кои своето формално образование ќе го следат на еден од наставните јазици – македонски, албански, турски или српски јазик. Со оваа Национална стратегија и концепција, босанскиот јазик не е предвиден како јазик на кој се реализира наставата во основното образование.

Втората промена се однесува на организацијата на одделенијата во три воспитно-образовни периоди, а секој период претставува релативно заокружена целина во однос на развојните карактеристики на учениците и законитостите во учењето, како и според начинот на проверување и оценување на знаењата на учениците. Првиот развоен период ги подразбира прво, второ и трето одделение, вториот, четврто, петто и шесто одделение, а, третиот, седмо, осмо и деветто одделение.

Како што веќе напоменавме, првиот период на наставата или првиот развоен период ги подразбира прво, второ и трето одделение. Она што е карактеристично за овој развоен период, и би рекле суштински важно е дека не се бара од сите ученици истовремено да ги постигнат очекуваните знаења за читање, пишување и сметање, туку истите треба да се остварат заклучно со трето одделение. Причината за ова овозможување на учениците доволно време за усвојување на ново искуство и знаење, додека пак, за наставниците тоа би значело можност за анализа на учениците, воочување на индивидуалните разлики во процесот на учење на секој ученик, како и диференцијација на наставата во согласност со потребите на учениците.

Четврто, петто и шесто одделение го претставуваат вториот дел од воспитно-образовниот процес. За разлика од првиот, во овој развоен период од учениците се очекува развојот на мислењето да води кон стадиумот на којшто ќе може да ги замисли самостојно операциите, да ги антиципира резултатите, но и да се служи со систем на класификација, односно да почне да размислува дедуктивно. Она што понатаму го диференцира овој период е тоа што мислењето на детето може да биде независно од перцептивните елементи на спознанието, а тоа би значело способност за класификација на предметите во групата на која припаѓаат мноштво предмети, да ги групира во сродни категории или класи. Сепак, се наведува во Концепцијата, не треба да се очекува ученикот секогаш да биде во состојба да мисли само на апстрактно ниво.

Третиот воспитно-образовен период се одликува со поттик на развојот на способностите за апстрактно-логичко мислење кај учениците. Во контекст на ова, треба да се истакне дека наставната програма и методите во наставата и учењето треба да се засноваат на развојот на способности и на структурата на мислењето кај учениците и да се овозможи поттикнување и развивање на нивните интелектуални способности. Овој воспитно-образовен период се однесува на седмо, осмо и деветто одделение.

1.1.2. Наставен план од 2007 година

Според овој концепт, наставата во основното училиште трае 38 недели, односно 180 работни дена. Наставата, како и дотогаш, се организира пет дена во неделата, а наставните часови траат 40 минути („Службен весник на РМ“ бр. 103/06). Обврските на учениците градираат, односно се зголемуваат во согласност со развојниот или воспитно-образовен период во којшто се наоѓаат. Па така, во прво и во второ одделение учениците имаат по 20 наставни часа неделно, додека пак, во трето одделение бројот на часови се зголемува за два. Вториот воспитно-образовен период учениците го започнуваат со 25 неделни наставни часа, а го завршуваат со 27. Завршниот воспитно-образовен период се карактеризира со 27 неделни наставни часа во седмо одделение, а 31 во деветто одделение.

Учениците во првиот воспитно-образовен период ќе изучуваат седум предмети и тоа: Мајчин јазик со годишна застапеност од 216 часа, Математика со годишна застапеност од 144 часа, Англискиот јазик во прво одделение се изучува вкупно 36 часа во текот на целата година, додека пак, во второ и трето фондот на часови се зголемува

на 72 часа годишно, Ликовно и Музичко образование се застапени со 72 часа во текот на целиот воспитно-образовен период, Запознавање на околината 72 часа во прво одделение, а 108 часа во второ и трето одделение, додека пак, Физичкото и здравствено образование е застапено со 108 часа во текот на целиот воспитно-образовен период.

Учениците во вториот воспитно-образовен период ќе продолжат со изучување на Мајчиниот јазик чиј фонд на часови се намалува ако го споредиме со претходниот воспитно-образовен период. Имено, учениците ќе следат настава по Мајчин јазик 468 пати во текот на овој развоен период, што значи 180 часа помалку од првиот воспитно-образовен период. Наставниот предмет Математика е застапен со ист број часови, нема разлика ниту во бројот на годишни часови по англиски јазик. Фондот на часови по Ликовно и Музичко образование се намалува во финалната година од вториот воспитно-образовен период и тоа од 72 на 36, се додава Општество како воспитно-образовен предмет во четврто и петто одделение со 72 годишни часа, а Историја во шесто одделение со исто така 72 годишни часа, Техничко образование во четврто и петто одделение, со 36 односно 72 годишни часа, додека пак, Информатика во шесто одделение со 72 годишни часа. Во четврто одделение се додава наставниот предмет Природа, понатаму, Природни науки во петто одделение, а Природни науки и техника во шесто одделение со 72 годишни часа во четврто и петто одделение, односно 108 во шесто одделение. Втор странски јазик со фонд од 72 часа годишно се отпочнува во шесто одделение. Наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници се додава во наставниот план во четврто одделение со вкупен фонд од 72 годишни часови, а овој број се зголемува на 108 во шесто одделение.

Третиот воспитно-образовен период се карактеризира со 11 различни предмети во шесто одделение, или 12 доколку наставата се реализира на јазик различен од Македонскиот јазик, и по истата аналогија 13, односно 14 во осмо и деветто одделение. Забележливо е дека бројот на часови по Мајчин јазик повторно се намалуваат, па така во текот на последниот воспитно-образовен период, учениците 432 пати ќе следат настава по овој предмет. Бројот на часови по Математика е стабилен и останува ист и во овој воспитно-образовен период. Бројот на годишни часови остануваат непроменети за наставните предмети Ликовно и Музичко образование, часовите по Информатика се задржуваат заклучно со седмо одделение, а се додаваа наставните предмети Географија и Историја од седмо одделение со 72 часа годишно до крајот на овој воспитно-образовен период, додека пак, наставниот предмет Граѓанско образование се интегрира во

наставниот план во осмо одделение, а продолжува и во деветто одделение со вкупен фонд на годишни часови од 36. Во седмо одделение се започнува со Биологија со вкупно 72 годишни часа, и овој тренд останува ист во осмо и во деветто одделение, додека пак, предметите Физика и Хемија официјално започнуваат да се изучуваат во осмо одделение во застапеност од 72 годишни часа. Физичкото и здравственото образование е константа со непроменет број на часови и во последниот воспитно-образовен период. Англискиот јазик продолжува да се зголемува и во седмо одделение со 72 годишни часа, додека пак, овој тренд се менува во осмо и во деветто одделение, кога бројот на годишни часови се зголемува на 108. Вториот странски јазик е застапен 72 пати годишно и последниот воспитно-образовен период. Македонскиот јазик за учениците од другите заедници го забележува својот апогеј во смисла на број на часови во шесто и седмо одделение кога бројот на годишни часови е 108, а потоа во осмо и деветто одделение се намалува на 72 часа годишно.

Вака поставен, Наставниот план се одликува со развојна соодветност, што значи дека наставните предмети се интегрирани и нивниот број се зголемува во согласност со когнитивната и академската зрелост на учениците. Може да се забележи и постепена интеграција на различни наставни предмети кои со својата специфичност рефлектираат вариетет од цели, а едновременно ги подготвуваат учениците за пошироки знаења од различни области. Очигледно е и постепеното зголемување на наставни часови и комплексност во погорните одделенија што директно ќе влијае врз учењето и врз критичкото размислување.

Сепак, забелешката во контекст на јазичните предмети не може да се изостави. Па така, јасно воочливо е прогресивното намалување на бројот на часови по Мајчин јазик од 648 часа во првиот воспитно-образовен период, преку 468 часа во вториот, до 432 часа во третиот воспитно-образовен период. Се смета дека на овој начин се намалува функционалното владеење на мајчиниот јазик и е неповолно од педагошки, јазично-културолошки и развоен аспект, особено земајќи предвид како недоволното владеење со мајчиниот јазик може да се рефлектира и врз целокупниот успех на учениците, особено негативно влијаејќи врз критичкото мислење и академскиот успех во смисла на декодирање и разбирање сложени литературни и научно-популарни текстови, писменото изразување, креативното пишување, аргументирањето и слично.

Вториот сегмент којшто подетално ќе се образложи во вториот дел на овој труд е давањето предност на странските јазици, особено на Англискиот јазик, за сметка на

Македонскиот јазик за учениците од другите заедници. Како што може да се забележи од Наставниот план, Англискиот јазик се изучува од прво одделение, додека пак, Македонскиот јазик за учениците кои наставата ја следат на албански, турски и српски почнува да се изучува со почетокот на вториот воспитно-образовен период. Згора на тоа, во шесто одделение се додава изучување на уште еден странски јазик, кој има статус на задолжителен предмет. Ова би значело дека од прво одделение до деветто одделение учениците кои наставата ја следат на Македонски јазик имаат три јазични предмети, додека пак, учениците од заедниците имаат четири јазични предмети.

1.1.3. Наставни програми од 2007 година

Во согласност со член 25, став 2 од Законот за основно образование („Службен весник на РМ“ бр. 103/05) со наставните програми се определуваат наставните цели, содржините, основните поими, активностите и методите во наставата, оценувањето на постигањата на учениците, условите за реализирање на наставната програма и нормативот за воспитно-образовен кадар. Концепцијата за деветгодишно воспитание и образование нуди наставни програми кои содржински се поделени на неколку поглавја, и тоа: вовед, цели за развојниот период, цели на наставата во согласност со одделението, конкретни цели коишто се однесуваат на наставниот предмет, дидактички препораки, оценувања на постигањата на учениците, просторни услови за реализирање на наставната програма и норматив за воспитно-образовен кадар. На крајот од секоја наставна програма е именуван и тимот, односно комисијата за подготовка на наставната програма која се состои од универзитетски професори, претставници од БРО, како и наставници-практичари кои ја реализираат одделенската, односно предметната настава.

Во студијата за квалитетот на образованието од 2017 година со наслов *Од бројки кон практика – идентификување и анализа на показателите поврзани со квалитетот на наставниот процес во основното образование во Македонија (Fiscast, 2017)* спроведена е анкета за перцепциите на наставниците за наставата и постигањата на учениците, поделена во четири области. Во согласност со добиените резултати и анализите од анкетата, авторите на студијата заклучуваат дека наставниците се согласуваат во врска со конкретните цели опишани во наставните програми и сметаат дека се јасно дефинирани. Наставниците делумно се согласуваат во поглед на соодветноста на наставните програми на возраста на учениците, потенцијалот за

поттикнување на развојот на личните и социјалните компетенции, како и нивната систематичност и постепеност во обработка на содржините. Понатаму, најголемиот дел од наставниците сметаат дека наставните програми се преобемни, како и дека наставните програми треба да се приспособат на учениците со различни образовни потреби.

Направена е и анкета меѓу учениците кои во контекст на наставните програми сметаат дека треба да имаат можност да изберат наставни предмети во согласност со сопствениот интерес, и дека би сакале повеќе практична настава и поврзување на учењето со реалниот живот.

ОЕЦД¹¹ во својот извештај за евалуација и оценување на образованието во Северна Македонија наведуваат неколку параметри кои сметаат дека треба да се земат предвид во контекст на подобрување на образовниот систем во Македонија, и тоа: поставување стандарди за учење, воспоставување национални стандарди за оценување, како и обезбедување ресурси за наставниците да можат да реализираат евалуации и оценување во својата училишница. Ова следи како заклучок од претходно елаборираната состојба. Па така, тие во својот извештај споменуваат дека кога станува збор за образованието и неговото унапредување не постои национална дискусија, ниту пак национални цели за подобрување на резултатите од учењето. Утврдено е дека училиштата во своите годишни извештаи го споменуваат најчесто запазувањето на пропишаната законска процедура која се однесува на основните училишта, без да направат критичка анализа за средината за учење и како таа помага за развој на знаењето и вештините на учениците. Во овој контекст, се забележува дека наставниците ги поставуваат целите за своите ученици во согласност со содржината што треба да се научи, а не ги забележуваат индивидуалните потреби на учениците. Се смета дека ова се должи на стандардите од учењето кое е фокусирано на резултати, а е во согласност со наставните програми, или на ресурсите за оценување кои повторно се поврзани со очекувањата од наставната програма, што би значело дека учениците не се здобиваат со суштински компетенции кои подоцна треба да ги надградуваат.

¹¹ OECD. 2019. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: North Macedonia*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/079fe34c-en>.

1.1.4. Наставен кадар

Улогата на наставниците е од исклучителна важност за реализирањето на наставната програма. Во Концепцијата за деветгодишно образование (2021) се наведува со какво образование наставниците треба да располагаат за да можат да реализираат успешна настава. Па така, во основното училиште, во зависност од природата на наставата што ја реализираат наставниците, тие можат да бидат или одделенски или предметни наставници. Во согласност со промените, наставникот за одделенска настава ја реализира наставата од прво до трето одделение и е задолжен за сите наставни предмети, освен за Англиски јазик. Со истиот тренд се продолжува и во четврто и петто одделение, со исклучок на оние училишта каде има услови во четврто и во петто одделение да се вклучат предметни наставници по Музичко, Ликовно и Техничко образование. Во шесто одделение наставата целосно се реализира од предметни наставници, кои работат со своите ученици до деветто одделение. Во согласност со овој концепт, сите наставници мора да имаат завршено високо образование на соодветна насока за образование на наставници на факултетите.

Во Концепцијата се наведува дека треба да се земе предвид разработка на модел на двопредметни студии и да се застапат програми за студии за наставниците на факултетите што ќе ги оспособуваат студентите за реализирање на наставата според новите наставни програми за основно училиште. Понатаму, се зборува и за модернизирање на студиските програми со цел да се воспостави усогласеност меѓу наставните дисциплини за предметите за кои се подготвува наставникот и педагошкото, психолошко-методското образование и методските вежби во текот на студиите.

Ова преточено во нормативот за воспитно-образовен кадар во наставните програми накусо изгледа вака: за наставниот предмет Македонски јазик во четврто одделение реализаторот на наставата треба да располага со завршени студии на Филолошкиот факултет, со завршени студии на Катедрата по Македонски јазик и јужнословенски јазици, Македонски јазик и книжевност, Македонска книжевност и јужнословенски книжевности, Општа и компаративна книжевност, Двопредметни студии: македонски јазик и англиски/германски/француски јазик. За наставата по Албански јазик во четврто одделение, нормативот гласи дека наставата ја реализира наставникот кој има завршено соодветно образование утврдено со Законот за основното образование, за наставата по српски јазик се вели дека наставникот треба да знае српски јазик, а дека знаењето на наставникот ќе биде оценето од комисија формирана од БРО.

Во согласност со нормативот, Англиски јазик во основно училиште може да предава наставник којшто има завршено студии по Англиски јазик и литература – наставна насока, Англиски јазик и книжевност – друга насока и со здобиена соодветно педагошко-психолошка и методска подготовка за соодветен факултет.

1.1.5. Оценување

Промените во образованието се однесуваат и во начинот на оценувањето, па така, ако погоре се спомена дека учениците во првиот воспитно-образовен период имаат три години да го совладаат наставниот материјал, тоа се рефлектира и во начинот на оценување. Па така, во првиот развоен период знаењето на учениците нема да се оценува бројчано, туку описно. Во согласност со Концепцијата (2021), секој ученик се оценува врз основа на систематско следење со различни облици и постапки за испитување на знаењето. Притоа, за основа во оценувањето ќе се користи национален образец кој располага со упатство за оценување во кој се земаат предвид развојните цели и знаењата, способностите и вештините што се расчленети по наставни теми. На крајот од третото одделение знаењето на ученикот ќе се оценува со стандардизирани тестови на знаења по мајчин јазик и по математика. Во вториот воспитно-образовен период, од четврто до шесто одделение, учениците ќе бидат оценувани и описно и бројчано, а по завршувањето на секое одделение, ученикот ќе добие свидетелство со бројчани оценки по одделни предмети, како и оценка за општиот успех. На крајот од наставата во шесто одделение се врши оценување на знаењето на учениците со национални тестови на знаења по мајчин јазик, математика и странски јазик, но и уште еден предмет, којшто го одредува министерот за образование. Постапките за овој вид тестирање се стандардизирани, а оценувањето интерно. Во третиот воспитно-образовен период, учениците, исто така, ќе бидат оценувани бројчано, а на крајот од наставната година во деветто одделение, знаењето на учениците се оценува со национални тестови на знаења по мајчин јазик и математика, како и уште еден предмет, којшто повторно ќе биде одреден од министерот за образование. Овој тип тестирање се одвива екстерно (Концепција за основно образование, 2021, стр. 36–40)

1.1.6. Учебници

Во Концепцијата за основно образование се вели дека посебно внимание ќе се обрне на изворите за учење и квалитетот на учебниците, прирачниците, детските списанија и останатата литература за учениците. Во согласност со ова, се вели дека за изработката и печатењето на учебниците се поставуваат високи стандарди во согласност со Концепцијата за учебник и наставните програми (UNICEF, 2010). Понатаму, се предвидува дека БРО континуирано ќе работи на вреднување на учебниците, прирачниците и останатата литература за воспитно-образовната работа во основните училишта.

Во Концепцијата за изработка на учебник и методологијата за вреднување на учебник издадена во декември 2010 година од страна на БРО се наведуваат општите критериуми што треба да ги исполнуваат учебниците за основното и средното образование, а се однесуваат на усогласеноста на учебниците со наставните програми, придржување до современите достигнувања од определената научна област и примена на стручна терминологија, усогласеност на учебниците со возраста на учениците и воспитната функција на учебниците (UNICEF, 2010, стр. 12). Оттука, кога станува збор за усогласеноста на содржината на учебникот со наставната програма, треба да се наведе дека застапените содржини во учебникот мора да бидат во кохезија со наставната програма. Тоа значи дека темите што ќе се обработуваат треба да бидат предвидени во согласност со фондот на годишни часови по тој воспитно-образовен предмет (UNICEF, 2010, стр. 17). Принципите на рационалност и економичност според Концепцијата за изработка на учебник, мора да бидат балансирано застапени, што укажува на взаемна поврзаност на обемот, стилот и јазикот на содржината со возраста на учениците за коишто е наменет учебникот (UNICEF, 2010, стр.17). При изработката на учебникот треба да се земат предвид и активностите и методите пропишани со наставната програма. Структурно, содржината треба да се одликува со вовед, содржина, поглавја, примери, заклучоци, прашања и задачи. Учебниците, исто така, ќе се вреднуваат и во согласност со приложување на дополнителни извори за поимите, односно стручните термини што се обработуваат, како и за продлабочување на знаењата (UNICEF, 2010, стр.17–18).

Ако земеме дека основната цел на учебниците како наставни средства е да им помогнат на учениците да се здобијат со одредени знаења во конкретна област, треба да се земат предвид и на кој начин и со какви содржини ќе се одвива развивањето на способностите на учениците. Па така, во првиот воспитно-образовен период,

учебниците треба да бидат во согласност со способностите на учениците и нивоата на размислување почнувајќи од помнење и репродукција, потем ќе следи разбирање и сфаќање, подоцна примена на знаењето и најназад поттикнување на посложени мисловни активности, како што се анализата, синтезата, вреднување на логични целини и делови, расчленување текст со литературна или научна содржина за да се согледа неговата структура, истражување заемни односи и меѓусебни влијанија, составување план за усно излагање и сл.

Учебниците, како што се вели во Концепцијата за изработка на учебник и методологијата за вреднување на учебник (UNICEF, 2010), треба да располагаат со комплементарни, актуелни и различни облици на активности кои ќе подразбираат усвојување на содржините, методи на создавање, задачи, прашања, обиди, експерименти, логички операции, како и утврдување и воопштување на наставниот материјал. Сите овие активности треба да бидат во функција на поттикнување на учениците да преминуваат кон решавање на поедноставни, а, подоцна и посложени активности.

Освен образовната, од авторите на учебниците се очекува истакнување и на воспитната функција на учебникот, поттикнувајќи го позитивниот однос кон науката, знаењето, развивањето на националниот и граѓанскиот идентитет, мултикултурноста и родовата еднаквост. Во тој контекст, треба да се обработуваат содржини и пристапи кои ќе го развиваат граѓанскиот и националниот идентитет кај припадниците на етничките заедници во државава, присуство на припадници од етничките заедници во учебниците, презентирање и промоција на интеракција меѓу припадниците на различните етнички заедници во Македонија, запознавање со историјата, културата и традицијата на етничките заедници, како и прикажување на специфичностите на различните етнички заедници кои живеат на територијата на Македонија, преку прикажување на нивната перспектива и со создавање на негативното влијание на постоечките етнички стереотипи (UNICEF, 2010, стр. 37; стр. 109).

Во студијата за квалитетот на образованието (Мицковска-Ралева и др., 2017, стр. 27–28) се претставени резултатите од ставовите на наставниците-испитаници и учениците-испитаници во врска со нивните ставови за учебниците што се користат во наставата. Па така, наставниците сметаат дека учебниците се делумно усогласени со наставните програми. Тие велат дека содржината е претставена на јасен начин, која поттикнува критичко мислење и дека пропишаните активности поттикнуваат истражување. Истовремено, наставниците сметаат дека учебниците се преобемни и

оптоварени со факти. Она што треба да се истакне е дека одделенските и предметните наставници имаат различни гледишта за квалитетот на учебниците. Имено, одделенските наставници се покритични во поглед на начинот на кој се напишани учебниците и нивната оптовареност со факти.

Учениците, пак, велат дека преферираат учебници што се напишани на разбирлив јазик, што содржат илустрации, примери и интересни задачи, а за несоодветни ги сметаат учебниците што не располагаат со доволно информации, или пак, оние кои содржат премногу непотребни информации. За недоволно јасни ги сметаат учебниците коишто содржат многу непознати зборови или изрази и располагаат со содржини што не можат да се остварат на часовите.

1.2. Концепција за основно образование 2021 година

Како причина за создавање и воведување нова Концепција за основното образование (Концепција за основно образование, 2021) се наведува неповолната состојба во дотогашното образование во смисла на поделеноста на учениците, неквалитетните учебници, слабата опременост на училиштата со наставни ресурси, непостоењето можност за кариерен развој на наставниците, неконтинуиран професионален развој, недостиг на интегриран пристап во развивањето на наставните програми и интердисциплинарниот пристап во изучувањето на процеси и појави од иста област, што оневозможува поврзување на учењето со реалноста, а, тоа индиректно се одразува на постигањата на учениците. Овој заклучок е базиран на спроведеното истражување од страна на Министерството за образование и Бирото за развој во образованието меѓу 2.168 предметни и 2.000 одделенски наставници, користејќи електронски прашалници за изразување на мислењето за потреба од реформи во образованието. Во согласност со резултатите од ова истражување, се донел заклучок дека 82 % од наставниците во основното образование сметаат дека истото не е доволно добро и дека е неопходно да се реформира. Како најголеми слабости се навеле следниве (Концепција за основно образование, 2021, стр. 9):

- 67 % од испитаниците како причина за неквалитетното образование ја навеле неприлагоденоста на учебниците на потребите на учениците и/или на барањата на наставните програми.
- 75 % од испитаниците сметале дека учебниците и наставните материјали се најприоритетна сфера на реформирање. Од овие 75 % испитаници, 72 % сметале

дека најважната промена треба да се однесува на подготовка на нови учебници по повеќето предмети, а, 48 % од испитаниците сметале дека на наставниците треба да им се овозможи поголема слобода во користење и други наставни материјали во комбинација со учебниците.

- 64 % од испитаниците сметале дека треба да реформираат наставните програми.
- 36 % од испитаниците сметале дека треба да се реформира наставниот план.
- 37 % од испитаниците сметале дека треба да се организираат обуки за наставниците.
- 20 % од испитаниците имале замески за начинот на оценување.
- 13 % од испитаниците замерувале на пропишаниот начин на поучување.

Во слична насока се и заклучоците базирани на анализа од спроведеното истражување меѓу наставници и ученици од Студијата за квалитетот на образованието (Мицковска-Ралева и др., 2017, стр. 40–43), во која се наведува следново:

- Кај македонските ученици во значително мал процент се развиени трите нивоа на компетенции и знаење што ги мери тестирањето ПИСА, а ова значи нивно исклучително слабо меѓународно рангирање;
- Мотивацијата кај учениците е директно поврзана со нивниот успех, а најголемиот дел од учениците велат дека учат за оценка и за да ги задоволат своите родители, а не за здобиените знаења;
- Потребна е примена на методи и техники на наставата, како и различни активности што на учениците ќе им бидат интересни и од нивна страна ќе бидат перципирани како соодветни, а кои истовремено ќе овозможат развој на критичкото мислење;
- Наставниците биле вклучени во различни форми на професионален развој и имаат можност за избор на различни методи и техники на настава и оценување, сепак сè уште доминантно се користени традиционалните методи на предавање, како, на пример, настава насочена од наставникот;
- И покрај тоа што целите во наставните програми се базираат на Блумовата таксономија, наставниците најчесто очекуваат репродукција на знаење.

Во препораките пак, стои дека образовниот систем:

- Треба да тежнее да го развива критичкото мислење и научниот пристап кон разгледување на информациите кај учениците;

- Треба да води грижа при развивање на образовните реформи во смисла на развивање на внатрешната мотивација за учење, односно дека учениците треба да учат за знаење, а не за оценки;
- Треба да овозможи ефективно и ефикасно користење на времето поминато на училиште и дека часовите треба да се одвиваат во опуштена работна атмосфера во која учениците ќе се чувствуваат слободни да постават прашања и да го искажат сопственото мислење;
- Треба да обезбеди услови и поддршка на сите ученици за достигнување на основното ниво на знаење, без разлика на нивното потекло и социо-економски статус.

Дел од препораките се однесуваат на МОН и за институциите во составот на МОН:

- Ревидирање на наставните програми;
- Анализа на учебниците од аспект на поврзаност на содржините со целите поставени со наставните програми;
- Дополнителни обуки за наставниците со цел подобрување на наставниот процес, а со тоа и подобрување на постигањата на учениците;
- Поголемо вклучување на училишниот кадар во процесот на креирање образовна политика.

Во Стратегијата за образованието 2018–2025 година се наведуваат клучните стратешки области за развој на образованието. Во делот на основното образование (Стратегија за образованието за 2018–2025 и Акциски план, 2018) се наведуваат следниве приоритети кои како што ќе се забележи служат како одговор на недоволностите во образованието кои беа детектирани во повеќе истражувања:

- Подобрување на содржината на основното образование;
- Зголемување на опфатот на учениците и подобрување на инклузивноста и интернетничката интеграција во основното образование;
- Подобрување на условите за учење и квалитетот во остварувањето на основното образование;
- Подобрување на капацитетите на човечките ресурси во основните училишта;
- Зголемување на организирањето и управувањето со основното образование.

Концепцијата за основно образование 2021 всушност претставува рефлексija на горенаведените приоритети особено заради тоа што „ја уважува потребата за промени која ја базира на новите сознанија за развој на квалитетно образование, на светските и европските трендови за образование базирано на компетенции, на дигитализација на образованието, како и на сите наши досегашни искуства и стремежи да се унапреди квалитетот на наставата и учењето во нашите училиштата, кои треба да станат место за учење и развој на мотивирани ученици подготвени да се стекнат со очекуваните компетенции (Концепција за основно образование 2021, стр. 8).“

1.2.1. Организација на наставата

Во Речникот за поучување јазик и применета лингвистика (Richards, 2000, p. 554) се вели дека образовната одговорност се постигнува преку развивање и реализирање на национални стандарди, кои се однесуваат на постигнувања во различни области од наставните планови и програми. Понатаму, се смета дека исказите содржани во националните стандарди придонесуваат во подобрувањето на образовните постигнувања со тоа што се дава јасна дефиниција на тоа што треба да се поучи и каков вид компетенции треба да бидат очекувани од реализирање на наставните планови и програми. Па така, во согласност со заклучоците во Концепцијата за основно образование (2021), идејата за водење успешен живот во општеството се потпира на компетенциите на кои учениците започнуваат да работат уште од рана училишна возраст, а продолжуваат во основното образование. Компетенциите, поконкретно клучните компетенции, за кои се зборува во Концепцијата за основно образование, во делот Национални стандарди, претставува комбинација од знаења, вештини и ставови која треба да придонесе за развој на чувството за доживотно учење. Националните стандарди се однесуваат на осум подрачја (Концепција за основно образование, 2021, стр. 15–17) кои во себе ги инкорпорираат клучните компетенции. Тие осум подрачја се: јазична писменост, користење други јазици, математика и природни науки, дигитална писменост, личен и социјален развој, општество и демократска култура, техника, технологија и претприемаштво, уметничко изразување и култура. Па така, кога станува збор за Јазичната писменост и компетенциите што треба да се развијат се посочуваат знаењата за читање и пишување и оспособеноста за користење на главните видови на вербална комуникација во усна и во пишана форма. Стандардот Користење други јазици подразбира соодветно и ефективно користење други јазици за комуникација. Акцентот

се става врз разбирањето, изразувањето и интерпретирањето концепти, мисли, чувства, факти и мислења во усна и во пишана форма на јазик кој е различен од мајчиниот и од оној на кој се следи наставата. Оспособеноста и подготвеноста за користење различни математичко-логички начини на размислување и нумеричко и просторно претставување при решавање проблеми од секојдневниот живот и оспособеноста и подготвеноста за примена на сознанијата и пристапите базирани на докази при објаснувањето на природните појави се однесуваат на третиот стандард, Математика и природни науки. Дигиталната писменост, како четврт стандард се однесува на можноста за стекнување знаења, вештини и ставови што овозможуваат отвореност кон и познавање на потенцијалите на ИКТ. Развојот на физичките, когнитивните, афективните и социјалните аспекти на добросостојбата се резултатите кои треба да се постигнат преку петтиот стандард, личен и социјален развој. Општество и демократска култура треба да придонесе кон развојот на компетенциите што се однесуваат на познавањето и разбирањето на себе си и општеството, додека пак, техниката, технологијата и претприемаштвото ги вклучуваат знаењата и вештините од областа на техниката, технологијата, бизнисот и финансиската писменост и претприемаштвото кои понатаму ќе се преточат во компетенции кои ќе се однесуваат на оспособеноста за преземање иницијатива, преточување на идеите во производи и услуги. Осмиот стандард се однесува на уметничкото изразување и културата, а подразбира активности од областа на музиката, танцот, ликовната уметност, литературното творештво, дизајнирањето, изведбените уметности, додека пак, целта на овој стандард е развој на компетенциите кои ќе им овозможат на припадниците на една култура да ја практикуваат сопствената култура и уметност, а едновременно да бидат отворени кон другите култури и нивните уметности. Овие национални стандарди се вградени во Наставниот план и Наставните програми од 2021 година.

Во контекст на организацијата на наставата, треба да се нагласи дека воспитно-образовните, односно наставните периоди не се менуваат. Тоа значи дека основното образование ја зачувува својата структура, па првиот воспитно-образовен период ќе продолжи да се однесува на прво, второ и трето одделение, вториот на четврто, петто и шесто одделение и конечно третиот на седмо, осмо и деветто одделение. Како што ќе се забележи понатаму во оваа студија, промените за коишто се зборува, најмногу ќе се рефлектираат во наставниот план, наставните програми, учебниците и оценувањето.

1.2.2. Наставен план од 2021 година

Промените во наставниот план, во согласност со Концепцијата за основно образование (2021), во најголема мера се однесуваат на комбинирање на наставни предмети, зголемување, односно редуцирање на годишниот фонд на часови, менување на статусот на одредени предмети од задолжителни во изборни, како и додавање на повеќе наставни предмети кои учениците ќе имаат можност за избор.

Задолжителни наставни предмети остануваат да бидат Мајчиниот јазик, Математика, Англиски јазик, Македонски јазик за учениците од другите заедници, Физичко и здравствено образование, Музичко и Ликовно образование. Во овој случај, промените ќе се однесуваат на фондот на годишни часови. Па така, Мајчиниот јазик ќе се изучува за 72 часа помалку од бројот на часови предвиден со стариот Наставен план од 2006 година. Учениците ќе имаат поголем број на наставни часови по Математика, односно вкупниот број на часови по Математика во сите три наставни периоди ќе изнесува 1.512, што е повеќе за 216 годишни часа во текот на сите девет одделенија. Забележливо е редуцирањето на наставата по Музичко и Ликовно образование од 504 на 324 часа во текот на деветгодишното образование, додека пак, бројот на наставни часови по Физичко и здравствено образование останува непроменет. Англискиот јазик продолжува да се изучува од прво одделение, а бројот на наставни часови изнесува вкупно 864 наспроти 684 од стариот воспитно-образовен план, што значи дека бројот на часови е зголемен за 26 %. Наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници ќе се изучува за 14 % помалку, ако го споредиме фондот на годишни часови застапен во стариот и новиот воспитно-образовен план. Во согласност со новиот воспитно-образовен план, наставниот предмет Природни науки, кој има статус на задолжителен предмет во текот на сите три наставни периоди, е застапен со 1.080 часови, како пандан на наставните: предмети Природа, Природни науки, Природни науки и техника, Биологија, Физика и Хемија од стариот воспитно-образовен план кои во сите три наставни периоди беа застапени со 756 часа. Ова значи дека бројот на часови по Природни науки, во актуелниот воспитно-образовен план, се зголемило за речиси 43 %. Наспроти наставните предмети: Запознавање со околината, Општество, Историја, Географија и Граѓанско општество застапени во стариот воспитно-образовен план со вкупна застапеност од 1.008 наставни часа, стојат наставните предмети Општество и Историја и општество, кои исто така се изучуваат во трите наставни периода, во вкупен фонд на часови од 792, што значи дека се забележува редуцирање на наставата по овие

предмети за 21 %. Предметите Техничко образование и Информатика кои имаа статус на изборен, односно задолжителен предмет, во новиот воспитно-образовен план се комбинирани во еден воспитно-образовен предмет со вкупен број на часови од 396, за разлика од нивната застапеност во стариот воспитно-образовен план каде фондот на часови изнесува 216.

1.2.3. Наставни програми од 2021 година

Основа за развој на новите Наставни програми се Националните стандарди базирани на компетенции (Концепција за основно образование, 2021, стр. 25). За да се дефинираат овие компетенции, се користи Европската рамка за квалификации која ги дефинира целите од учењето, комбинирајќи ги знаењата, вештините и компетенциите (Концепција за основно образование, 2021, стр. 15). Во таа смисла, а во контекст на Европската рамка за квалификации, треба да споменеме дека од осумте застапени нивоа, само првите три се однесуваат на основното образование (European Commission, 2018, p. 7–8). Првото ниво се однесува на основната јазична и математичка писменост, како и на развивањето на социјалните компетенции, а се однесува на периодот од прво до трето одделение. Второто ниво е застапено во вториот воспитно-образовен период, од четврто до шесто одделение, а за време на овој период учениците треба да го продлабочат фактичкото знаење, а едновременно да работат на развој на основните когнитивни и практични вештини. Се смета дека учениците го постигнале третото ниво од Европската рамка за квалификации по завршувањето на деветтото одделение, здобивајќи се со основно фактичко и делумно концептуално знаење.

Ако се погледнат наставните програми ќе може да се заклучи дека структурата препознава неколку подрачја, и тоа (Концепција за основно образование, 2021, стр. 12–13, 25–26):

Основни податоци за наставната програма во којшто се именува наставниот предмет и неговата категорија, одделението за кое се однесува, темите за обработка по наставниот предмет, бројот на неделни/годишни часови, видот на наставни средства што треба да се користат, наставната опрема потребна за реализација на часовите, како и нормативот за воспитно-образовен кадар.

Поврзаност со Националните стандарди каде станува збор за компетенциите со кои претпоставено ќе се здобијат учениците, а кои се дел од Националните стандарди базирани на Европската рамка на квалификации. Тие, во наставните програми, се

претставени како стекнати знаења, умеења и компетенции коишто ученикот ги разбира и ги прифаќа како свои.

Резултати од учењето за кои во Концепцијата за основно образование се вели дека зафаќаат централно место во наставните програми. Се смета дека со постигнувањето на резултатите од учењето се овозможува и стекнување на компетенциите опфатени со Националните стандарди. Доколку наставната програма вклучува и дополнителни компетенции од Националните стандарди, тогаш и тие се детално и недвосмислено презентирани. Резултатите од учењето се тесно поврзани со наставниот предмет што се изучува во дадено одделение. Она што може да се забележи, а беше посочено неколкупати^{12 13} е нивелирањето на когнитивните постигања на учениците во согласност со таксономијата на Блум.

Стандардите за оценување се насочени кон проверка на степенот на постигања на учениците, а во нив се дадени многубројни постапки и методи на оценување комплементарни на резултатите од учењето. Поедноставено, се оценува она што се поучува.

Инклузивноста, родовата рамноправност/сензитивност, интеркултурноста и меѓупредметната интеграција му сугерираат на реализаторот на наставата да ги вклучува сите деца во активностите на часот, овозможувајќи им на сите да бидат когнитивно и емоционално ангажирани во наставниот процес. Понатаму, се вели дека доколку наставникот воочува тематска или идејна поврзаност со предмет, различен од неговиот, тој треба да им ги укаже тие концепти на учениците или пак, да ги натера на критичко размислување, па тие самите да ја согледаат поврзаноста. Реализаторите на наставата не треба да прават разлика меѓу девојчиња и момчиња во смисла на претпоставените предзнаења или знаења за некои концепти, туку своите претпоставки најчесто треба да ги базира на возраста на учениците.

Оценувањето на постигањата на учениците треба да се базира на писмената работата на учениците за време на наставните часови, нивните усни изразувања во смисла на усно разработување на некој концепт, поставување или одговарање на прашања, на тестовите, на домашните задачи, на квизовите.

¹² Ов бројки кон практика – идентификување и анализа на показателите поврзани со квалитетот на наставниот процес во основното образование во Македонија (Fiscast 2017)

¹³ OECD. 2019. *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: North Macedonia*. Paris: OECD Publishing. DOI: <https://doi.org/10.1787/079fe34c-en>.

1.2.4. Наставен кадар

Анализирајќи ги нормативите за наставниот кадар, именуван во секоја наставна програма, може да се заклучи дека иницијалното образование на наставникот треба да биде комплементарно со наставниот предмет што го реализира, од причина што професионалните компетенции на наставниците произлегуваат од деталното проучување на предметните програми за време на универзитетското образование. Во Концепцијата се наведува дека наставниците треба да тежнеат кон континуиран професионален развој, ако се земе предвид дека образованието постојано се менува, во согласност со новините во науките што наставниците ги поучуваат. Во овој дел се зборува и за неопходноста за соработката меѓу наставниците и меѓусебното учење кое може да придонесе во подобрување на целокупниот воспитно-образовен систем.

1.2.5. Оценување

За оценувањето веќе стана збор во делот наменет за наставните програми, па затоа тука ќе се обрне внимание на видовите на оценување, на поставувањето критериуми за оценување, како и за државните и меѓународните тестирања.

Оценувањето не треба да претпоставува бројчано изразување на постигањата на учениците, туку треба да биде начин за следење на когнитивниот развој на учениците, кое потоа треба да биде патоказ за евентуалните промени во поучувањето или пак, за потребата за дополнително обработување на одредени теми или подрачја.

За наставникот да може да ги оцени своите ученици формативно или сумативно, како што се наведува во Концепцијата (2021), тој најнапред треба да им помогне на учениците да научат како се учи, да им помогне на учениците да развијат јасна слика за тоа што треба да се научи, да се поттикнат учениците да постават свои цели во контекст на наставниот предмет, да се поучат како да најдат соодветни алатки коишто ќе им помогнат да ги остварат целите, и најназад да ги оспособат да можат самите да се оценат дали и колку ги исполниле целите.

Од друга страна пак, сумативното оценување, кое се реализира во определени периоди од училишната година е одличен начин за проверка на постигањата на учениците, како и за дијагностицирање на евентуалните предизвици со кои учениците се соочуваат, а во согласност со тоа, наставникот ќе може да реагира навреме и да им

помогне на учениците да ги исполнат очекуваните резултати од учењето во контекст на наставната програма.

Критериумите за оценување треба да бидат објективни и правични, што би значело дека бројчаната оценка треба да биде комплементарна на постигањата и знаењата на учениците. Од особена важност е транспарентноста на критериумите за оценување и свесноста на учениците за нивното постоење. Тие треба да бидат именувани за секој воспитно-образовен предмет, а за нивното изготвување наставниците треба да се водат од нивоата на постигања кои се поставени со државните тестирања.

Кога станува збор за државното тестирање, во согласност со Концепцијата за државно тестирање (2021) тоа се спроведува на крајот од трето, петто и деветто одделение при што се оценува јазичната и математичката писменост. Планирани се и меѓународни тестирања ТИМСС, ПИРЛС и ПИСА тестирања, чија цел е да ги провери, но и спореди постигањата и знаењата на учениците по математичка писменост и писменоста во природните науки, мерења на читањето со разбирањето, како и тестирања со кои се мери способноста на 15-годишните ученици за нивната способност да ги користат знаењата и вештините од читање, математика и природни науки во реални животни ситуации (Концепција за државно тестирање, 2020/2021, стр. 6, 9, 12, 14, 17, 33; ОЕЦД, 2001; ИЕА, 2019, 2021).

Сето ова треба да помогне во согледување на реалната слика за движењето на образованието и дали актуелно поставените норми и стандарди ги постигнуваат целите за квалитет на образованието и оспособеноста за доживотното учење.

1.2.6. Учебници

Во Концепцијата (2021) се вели дека за сите задолжителни наставни предмети се обезбедени квалитетни учебници кои се целосно усогласени со наставната програма и со потребите и интересите на учениците. Во оваа концепција се инсистира на дигитални учебници, чија предност се гледа во можноста да ги развива информатичките компетенции на учениците, поттикнувајќи креативност и автономија во учењето. Со оглед на тоа што дигиталните учебници може да вклучат секаков облик на аудитивни и визуелни материјали, учениците може да бидат вклучени во разновидни активности за време на учењето. Интерактивноста на учебникот, се вели понатаму, може да биде инспирација за дополнителни активности на часот, правејќи ги наставните содржини стимулативни и атрактивни. Се смета дека за учениците од првиот воспитно-образовен

период, учебниците треба да бидат во печатена форма, додека пак, за учениците од четврто одделение можат да бидат и во дигитална и печатена форма (Концепција за основно образование, 2021, стр. 34).

1.3. Компаративна анализа на Концепцијата за деветгодишно воспитание и образование и Концепцијата за основно образование во контекст на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници

Земајќи предвид дека во истражувачкиот фокус е наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници, во продолжение ќе биде претставен неговиот статус во образовниот систем, низ призмата на двете големи реформи во образованието, Концепцијата за деветгодишно воспитание и образование и Концепцијата за основно образование. Сметаме дека примената на компаративната анализа, како метод за споредбена анализа, е најсоодветна во обидот да се понуди структурирано споредување на двата образовни концепти во идентификацијата на сличностите и разликите, како и на можните структурни, методолошки и организациски слабости во поглед на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници.

1.3.1. Наставен план

За наставата која се изведува во предметно-одделенски часовен систем, наставниот план е од клучна важност, имајќи на ум дека тој ја обезбедува целосната тематска конкретизација. Па така, наставниот план има улога на интегративен систем кој ги инкорпорира предметите што ќе се поучуваат/изучуваат, по кој редослед и со колкав број на часови. Дизајнирањето на наставниот план зависи од потребите на општеството и учениците, барањата на традицијата, културно-уметничките барања, како и научно-технолошките барања. Во согласност со наставниот план ќе ги содржи задолжителните предмети, изборните предмети и понудените училишни активности.

Двете Концепции го вреднуваат наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници како задолжителен, којшто почнува да се изучува во вториот воспитно-развоен, односно воспитно-образовен период. Застапеноста на овој воспитно-образовен предмет во вториот и третиот воспитно-образовен период, во согласност со наставниот план од првата Концепција изнесува 504, додека пак, со новиот воспитно-образовен план од 2021 година оваа бројка се намалува на 432. Процентуално

изразено, бројот на часови по Македонски јазик за учениците од другите заедници е редуциран за 14 %.

Ако го споредиме изучувањето на Македонскиот јазик за учениците од другите заедници и Англискиот јазик, ќе забележиме дека бројот на реализирани часови по Англиски јазик според стариот воспитно-образовен план изнесува 684 во текот на трите наставни периода, а според новиот план 864. Преточено во проценти, Англискиот јазик во согласност со стариот воспитно-образовен план е за 36 % повеќе застапен од Македонскиот јазик за учениците од другите заедници, наспроти 100 % поголема застапеност во согласност со новиот воспитно-образовен план. Тука треба да се спомене дека Англискиот јазик, исто така, има статус на задолжителен предмет, а за разлика од Македонскиот јазик за учениците од другите заедници, се изучува од прво одделение.

Ова говори за отсуството на рамнотежа во застапеноста и третманот на двата јазика во наставниот план, особено ако се земе предвид дека македонскиот јазик е службен во државата. Разликите што се однесуваат на наставниот период од кога почнуваат да се изучуваат овие два јазика, како и нерамнотежата во бројот на наставни часови директно влијае врз степенот на јазичните компетенции кај учениците. Во таа смисла, можеме да ја споредиме оваа структура на наставните планови со моделот на призма (Collier & Thomas, 1997), којшто ја нагласува важноста на паралелниот развој на мајчиниот и вториот јазик, воопшто не споменувајќи го странскиот јазик, зашто тој не е од есенцијална важност за функционирање на учениците во средината во којашто живеат.

Моделот на призма се состои од четири компоненти: социо-културните процеси, развојот на мајчиниот јазик, развојот на вториот јазик и когнитивниот и академски развој. Суштината на првата компонента ја сочинува токму ученикот кој минува низ процесот на усвојување на вториот јазик. Оваа компонента укажува на важната улога што социјалниот и културниот живот на учениците ја имаат, зашто токму тие учествуваат во формирањето на желбата и мотивацијата за усвојување на вториот јазик. Доколку ученикот е обесхрабруван на кој било начин тоа ќе го обликува негативниот став кон вториот јазик што ќе резултира со пролонгирано усвојување, доколку истото воопшто се случи. Токму затоа се инсистира на средина за учење којашто ќе го поттикнува усвојувањето на вториот јазик.

Развојот на мајчиниот јазик ја претставува втората компонента од овој модел. Се разбира, станува збор за вродената способност за усвојување на мајчиниот јазик, како и

метајазичните, свесни и формални облици на поучување на мајчиниот јазик во училиште. Мајчиниот јазик треба да биде развиен на високо когнитивно ниво, а така ќе му помогне на ученикот во усвојување на вториот јазик.

Според моделот на призма, развојот на вториот јазик е директно условен од постигања и знаењата што учениците го стекнуваат на мајчиниот јазик. Тука се истакнува дека додека наставата по останатите наставни предмети се реализира на мајчиниот јазик, наставната програма за вториот јазик треба да биде во координација со концептите што се поучуваат и изучуваат на мајчин јазик. Тука се мисли на наставните предмети како математика, природни науки, општество и слично. Суштината е дека академското растење на ученикот треба паралелно да се одвива на двата јазика, со тоа што на вториот јазик ќе се обработуваат содржини кои веќе се усвоени или се усвојуваат на мајчиниот јазик.

Когнитивниот и академскиот развој е четвртата компонента од моделот на призма која се надоврзува на претходната компонента и алудира на овозможување на подеднаков третман на мајчиниот и вториот јазик, доколку целта е овозможување на академски успех на вториот јазик. Многубројни истражувања покажуваат дека децата кои го постигнуваат целосниот когнитивен развој на двата јазика имаат академска и когнитивна предност во споредба со нивните еднојазични врсници.

Од сето ова може да се заклучи дека според моделот на призма актуелниот воспитно-образовен план за учење на Македонскиот јазик за учениците од другите заедници се однесува кон македонскиот јазик како кон странски јазик, а не како кон втор јазик од причина што не се изучува од првиот воспитно-образовен период, потоа се карактеризира со недоволен фонд на часови и се забележува отсуство на академска интеграција, што ќе се потврди откако ќе направиме споредбена анализа на постојните и поранешните наставни програми по овој воспитно-образовен предмет. Се разбира дека ваквиот однос кон македонскиот јазик го ограничува развојот на академските компетенции кога тој ја носи улогата на втор јазик и значително го намалува потенцијалот за целосна јазична и академска рамноправност со учениците чиј мајчин јазик е македонскиот.

1.3.2. Наставна програма

Разноликоста на параметрите кои се земаат како примарни во дефинирањето на поимот наставна програма резултира со многубројност на дефиниции. Меѓу нив е и онаа на Ричардс (Richards, 2000, p.115) во која се вели дека наставната програма претставува целокупен план за спроведување на наставата и се состои од образовна цел, редослед на наставни содржини, процедури на поучување и активности за учење, евалуација и тестирање на учениците, како и евалуација на програмата за утврдување на нејзината успешност. Гоцер (Göçer, 2010) вели дека наставната програма треба да биде олицетворение на општествените вредности и нагласува дека истата постојано треба да биде подложна на иновации и дополнување, се разбира, во согласност со промените во општеството. Според УНЕСКО (UNESCO, 2013), наставната програма претставува структуриран сет од предвидени искуства од учењето, како и резултати кои се создадени да им помогнат на учениците да се стекнат со знаење, вештини, ставови и вредности.

Откако го дефиниравме статусот на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници како задолжителен за учениците кои наставата ја следат на јазик различен од македонскиот и заклучивме дека во согласност со новиот воспитно-образовен план бројот на годишни наставни часови е редуциран, во нашата анализа треба да се осврнеме и на изменетите наставни програми. На прв поглед, новите наставни програми изгледаат одлично структурирани, кои во себе ги инкорпорираат сите новитети во согласност со Концепцијата за основно образование. Сепак, неразумно и неразбирливо е зошто и покрај создавањето на новите наставни програми во основните училишта сè уште се учи со учебниците по македонски јазик за учениците од другите заедници предвидени со наставните програми од претходната концепција, како одговор на непостоењето на соодветни учебници и наставни средства кои ќе произлезат од тематските содржини во новите наставни програми. Споредувајќи ги двете програми, може да се констатира отсуството на академската интеграција на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници, односно неговата застапеност се забележува изолирано од другите предмети како математика, природни науки, општество и сл. оневозможувајќи им на учениците повторување на научените концепти и на македонски јазик, што директно ќе влијае врз нивниот академски и когнитивен раст и развој на македонски јазик. Изгледа дека во двата случаи, креирањето на наставните програми за поучувањето и изучувањето на македонскиот јазик е поттикнато од претпоставената потреба на учениците од другите заедници да ги совладаат основните јазични вештини како читање, пишување, слушање и зборување за базично користење на јазикот.

Оттука, а, во полза на компаративната анализа на наставните програми, се одлучивме за табеларен приказ на нивните сличности и разлики, со цел да ја потврдиме тезата дека резултатите од наученото за време на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници се единствено поврзани со оспособување на учениците за основна комуникација на македонски јазик. За да се прикаже јасна слика, се одлучивме за следниве клучни критериуми кои ја претставуваат основата на нашата компаративна анализа: организација на наставната програма, дидактички пристап, употреба на јазични вештини, резултати од учењето и интеркултурни содржини.

Табела 1: Компаративна анализа помеѓу Концепцијата за деветгодишно образование и Концепцијата за основно образование

	2006	2021
Критериум	Наставна програма во согласност со Концепцијата за деветгодишно образование за наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници	Наставна програма во согласност со Концепцијата за основно образование за наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници
Организација на наставната програма	Доминантни се јазичните компоненти: читање, пишување, јазик, литература, а, пак, тематските структури се во втор план.	Доминантна е тематски структурираната програма, која ги става во втор план јазичните компоненти.
Дидактички пристап	Преовладува традиционален, граматичко-преведувачки пристап.	Комуникативен и функционален пристап со реални животни ситуации.
Примена на јазични вештини	Фокус на читање и граматика; слушање и зборување се маргинализирани.	Интегриран пристап кон сите четири вештини: слушање, зборување, читање и пишување.
Резултати од учењето	Општо дефинирани, повеќе насочени кон теми отколку кон ученички исходи.	Прецизно дефинирани цели од учењето, усогласени со нивоата на јазична компетенција според CEFR ¹⁴ .
Интеркултурни содржини	Скромно застапени, претежно имплицитно.	Активно вклучени со примери од различни култури.

Ќе започнеме со анализа на организацијата на наставната програма. Имено, како што може да се забележи од табелата, во наставните програми од Концепцијата за деветгодишно образование, јазичните компоненти како читање, пишување, јазик и литература се доминантните околу кои треба да се реализира наставата, за разлика од

¹⁴ CEFR означува *Заедничка европска референцијна рамка за јазици: Учење, йоучување, оценување* (Council of Europe, 2001).

тематски структурирана програма, карактеристична за новите наставни програми, базирана на содржина, која јазичните компоненти ги става во втор план. Кога станува збор за дидактичкиот пристап заклучуваме дека во новите наставни програми преовладува комуникативниот и функционалниот пристап, кој треба да ги оспособи учениците веднаш да почнат да се користат со јазик на основно ниво, под услов тоа веќе да не го сторице, имајќи на ум дека живеат во држава во која службен јазик е токму македонскиот. За разлика од ова, во старите програми се потенцира традиционалниот и граматичко-преведувачкиот пристап, за кој се смета дека е застарен и дека не придонесува за активно користење на јазикот. Употребата на вежби и активности кои ги таргетираат сите четири јазични вештини, читање, слушање, зборување и пишување ги оспособуваат учениците да ја следат истата или сличната содржина во неколку различни формати, што најнапред значи дека учениците ќе можат да ја репродуцираат лексиката на неколку начина, а со тоа истата ќе се складира во активниот речник на учениците. За разлика од фокусираното читање и посветеноста на граматичките правила, кои ако се изучуваат изолирано, нема да бидат од полза на учениците. Очигледно е дека резултатите од учењето се соодветно забележани во новите наставни програми, а се креирани врз база на компетенциите и вештините кои се пропишани во Заедничката европска референтна рамка за јазици. Па така, тие се дефинирани со фразата: „Ученикот/Ученичката ќе биде способен/способна да...“. Во наставните програми од 2006 година, како што наведовме погоре, целите од учењето повеќе се насочени кон темите, отколку кон учениците. Застапеноста на интеркултурноста во согласност со старите програми не е детално опишана, но е имплицативна, за разлика од новите наставни програми каде директно се посочуваат елементите на интеркултурност и како тие да се имплементираат на часовите.

Оттука, може да се заклучи дека во новите наставни програми се отсликуваат сите новитети што се однесуваат на изучување јазик, кој не е мајчин, но се поставува прашањето, дали вака програмираните наставни програми во воспитно-образовниот процес, навистина се реализираат на часовите по македонски јазик за учениците од другите заедници, ако знаеме дека нема учебници базирани на овие постулати, ниту пак, обуки за наставниците кои треба да ја реализираат наставата. Следното прашање, во овој контекст, се однесува на тоа дали постојат јасно дефинирани резултати од учењето за наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници. Ако таа треба да се подразбере од резултатите од учењето кои се споменуваат во наставните програми,

тогаш треба да се запрашаме дали учењето базирано на компетенции е доволно за усвојување на јазикот, во нашиов случај македонскиот, како втор, зашто Заедничката европска референтна рамка за јазици не прави разлика во таа смисла. Таа само ја дефинира спремноста за примената на јазикот врз база на темите и содржините, кои не подразбираат целосна спремност на ученикот за јазикот што го изучува на ниво на мајчин јазик. Суштинската разлика меѓу усвојување на втор и странски јазик е таа дека за втор јазик се смета оној кој се изучува на територијата каде тој е официјален, а странски јазик се однесува на оној којшто се изучува на територија каде тој не е службен (Richards & Schmidt, 2010, pp. 224, 514).

Споменувајќи го моделот на призма погоре, кој го прикажува учењето како процес во кој знаењата и постигањата кои што се стекнати на првиот јазик се пренесуваат и надградуваат на вториот, го наговестивме ставот дека академското растење треба да се одвива паралелно, на двата јазика. Истражувањата јасно укажуваат на фактот дека успехот во усвојување на вториот јазик е директно поврзан со писменоста и когнитивните вештини стекнати на првиот јазик (Cummins, 1979, pp. 222, 232–234; Cummins, 2000, pp. 173–200) Во согласност со споредбената анализа која ги испитува двојазичните и паралелните образовни системи, во коишто наставата покрај на мајчиниот јазик се одвива и на вториот јазик, се забележуваат маркантно-позитивни резултати кои велат дека учениците коишто ја следат наставата на двата јазика, постигнуваат еднакви образовни постигања во споредба со учениците кои ја следат наставата исклучиво на мајчиниот јазик, а пак, често и ги надминуваат што од друга страна зборува за нивната континуирана мотивација за учење (Lindholm-Leary & Borsato, 2006, pp. 176–222). Во овој контекст треба да се споменат и пристапите за поучување на вториот јазик што се базирани на наставната содржина, во смисла на тоа дека академските содржини се изучуваат на двата јазика и укажуваат на тоа дека интегрираното учење на мајчиниот и вториот јазик претпоставува високи јазични, но и академски резултати (Genesee et al., 2006, pp. 4–5; Lindholm-Leary & Borsato, 2006, pp. 176–222). Па така, презентираниите истражувања нудат основа за креирање наставна програма по македонски јазик како втор јазик, којашто треба да биде во склад со наставната програма по мајчин јазик, истакнувајќи ги трансверзалните вештини, интегрираното учење и потполн јазичен напредок кај учениците.

1.3.3. Наставен кадар

Доколку се спореди нормативот за наставни кадри по наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници во согласност со новата Концепција за основно образование, наведен во Наставната програма и оној од Концепцијата за деветгодишно образование, може да се дојде до заклучок дека единствената воочлива разлика е дополнувањето на нормативот за воспитно-образовен кадар во новите наставни програми.

Па така, до воведувањето на Концепцијата за основно образование наставниот кадар којшто дипломирал македонски јазик и/или јужнословенски јазици, книжевност и општа и компаративна книжевност биле квалификувани да го предаваат предметот Македонски јазик за учениците од другите заедници, а отсега, и оние кои дипломирале на двопредметни студии, наставна насока: македонски јазик и англиски јазик, македонски јазик и француски јазик и македонски јазик и германски јазик, како и оние кои завршиле македонски јазик и друг јазик, наставна насока, се исто така квалификувани да го предаваат наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници.

Анализата на нормативот во наставните програми за наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници упатува дека образовниот систем формално ја обезбедува кадровската покриеност, зашто нормативно се дозволува наставата да ја реализираат повеќе филолошки и книжевни профили од УКИМ. Меѓутоа, суштинското прашање е дали овие профили се квалитативно подготвувани во текот на студиите за да го поучуваат македонскиот јазик во контекст на целите и барањата утврдени во Наставната програма. Имајќи предвид дека фокусот на Наставните програми по Македонски јазик за другите заедници е овозможување функционална комуникација и постепено градење на јазичните компетенции кај ученици за кои македонскиот не е мајчин јазик, се наметнува потребата од специфични знаења и вештини за поучување јазик како втор. Во таа смисла, проблематично е што општата наставничка подготовка во рамки на релевантните студиски програми доминантно се однесува на компетенции за поучување македонски јазик како мајчин, при што се смета дека идниот кадар се стекнува со силна јазично-структурна подлога (Филолошки факултет „Блаже Конески“ – УКИМ, 2023а, 2023б, 2023в). Сепак, ваквата подготовка не е нужно експлицитно и систематски насочена кон дидактичката специјализација за втор јазик, ниту пак, се препознаваат како јасно профилирани и задолжителни сегменти

содржини за оценување на компетенции за втор јазик, инклузивно и интеркултурно поучување и структурирана наставна пракса. Оттука, може да се констатира дека нормативно бараниот кадар ќе располага со солидно филолошко образование, но со неуниформна подготвеност за поучување македонски јазик како втор, што ја засилува потребата компетентноста на наставниците да се разгледува преку степенот на усогласеност меѓу нивната академска подготовка и резултатите од учење наведени во Наставната програма.

Токму ваквата состојба отвора пошироко системско прашање за институционалната поставеност и научно-стручната поддршка на доменот македонски како втор јазик или македонски како странски јазик, како и за потребата од развој на специјализирани наставнички компетенции што не се сведуваат на традиционалната подготовка за мајчин јазик.

Наметнувајќи го прашањето за подготвеноста на наставниот кадар на овој начин, треба да се споменат истражувањата кои го поткрепуваат аргументот дека наставниците кои поучуваат јазик како втор, а не како мајчин треба да бидат соодветно обучени за тоа. Па така, во продолжение ќе ги прикажеме едни од најпроминентните истражувања за поучување на јазик како втор, од перспектива на знаењата, подготвеноста и вештините кои треба да ги карактеризираат наставниците кои предаваат јазик како втор во споредба со оние на наставниците кои предаваат јазик како мајчин.

Имено, според истражувањата и заклучоците на Лајтбаун и Спада (Lightbown & Spada 2013, pp. 173–174) за реализирање на ефективна и ефикасна настава по втор јазик наставникот треба да ги земе предвид развојните фази типични за усвојување на вториот јазик, како фази на негација, фази на прашања, морфологија и граматички маркери, итн. Понатаму, тој треба да биде подготвен да овозможи соодветен влез на јазичните компоненти и да ја промовира можноста за интеракција на јазикот-цел. Наставниците по втор јазик треба да бидат свесни и да научат како учениците ги восприемаат јазичните податоци, како истите ги процесираат, а со тоа и како да им помогнат на учениците да го продуцираат јазикот-цел. Овој процес е целосно различен од начинот на кој се усвојува јазикот како мајчин. Учењето за антиципирање на развојните препреки, интерјазичните шеми и интерференциите коишто се поттикнати од мајчиниот јазик се компетенции со кои треба да се одликува наставник кој предава јазик како втор. Наставниците кои се обучени да го предаваат јазикот како мајчин гледаат на течноста

во изразувањето и интуицијата за јазикот како вродена и не се подготвени да го расчленат јазикот на начин што ќе им помогне на учениците лесно да го усвојат.

Според теоријата на Каминс (Cummins, 2000, pp. 10-12; Cummins, 1979, pp. 238–239), училниците каде што се поучува јазикот како втор се хетерогени. Учениците доаѓаат со различна подготвеност за јазикот, тие се на различни нивоа, возраст и со себе носат различна јазична позадина. Наставниците по втор јазик треба да ја структурираат наставата по јазик со помош на визуелни средства, гестикулации, треба да се користат со поедноставени влезни информации на јазикот-цел, како и со содржини богати со контекст, едновременно одржувајќи ја когнитивната сложеност. Наставниците по мајчин јазик најчесто се фокусираат на развојот на апстрактниот, односно книжевниот јазик, претпоставувајќи високо почетно ниво на јазична компетенција.

Бајрам (Byram, 1997, pp. 11–12, 34, 51–53) вели дека наставниците по втор јазик се медијатори меѓу две култури. Тие го поучуваат јазикот и контекстот во смисла на социјални норми, идиоми, гестикулации и сл. За ова, смета тој, потребна е интеркултурна сензитивност, способност за споредување, толкување и објаснување на двете култури во контекст. За разлика од нив, наставниците по мајчин јазик не треба да го маневрираат овој двојно-културен контекст.

Во контекст на образованието на наставниците за реализацијата на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници е и статијата на авторките-наставнички (Михајловска, Страшевска 2010) кои во средно училиште го предаваат предметот Македонски јазик за учениците од другите заедници. Од статијата може да се подвлечат два важни заклучоци, и тоа: неподготвеноста на наставничкиот кадар за реализација на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници и степенот на разбирање и владеење на македонскиот јазик. Михајловска и Страшевска (2010, стр. 322) истакнуваат дека за време на студиите не биле подготвувани за планирање и реализација на часовите по македонски јазик како втор јазик и дека наставниците сами се обидуваат да ја адаптираат програмата во зависност од структурата на учениците во класот.

Понатаму, тие велат дека на часовите се соочуваат со ученици кои имаат различни познавања на македонскиот јазик, односно дека структурата на учениците на еден воспитно-образовен час варира меѓу ученици кои воопшто не го разбираат македонскиот јазик, ученици кои делумно го разбираат македонскиот јазик и ученици кои добро го зборуваат македонскиот јазик.

Оттука, најнапред може да се заклучи точноста на изнесените аргументи, поткрепени со истражувања од погоре, но и дека се препознава од реализаторите на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници во средните училишта дека реализацијата на наставата рефлектира недоволна подготвеност/компетентност на учениците од другите заедници во основното образование по наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници и отсуството на академски студии кои ќе се занимаваат со оваа проблематика на јазично и методско ниво.

1.3.4. Оценување

Оценувањето се смета за значајна компонента во образованието зашто неговата основна задача и цел е да му помогне на наставникот, но подеднакво и на ученикот да ги утврди резултатите од учењето и процесот на развојот на вештините. Кога станува збор за типот на оценување, најчесто применетите форми се формативното и сумативното оценување. Формативното оценување се однесува на многубројните методи со кои наставникот се користи за да го утврди знаењето на ученикот, да го забележи прогресот, или пак, да востанови дали на некој ученик му е потребна помош во совладувањето на наставниот материјал.

Од друга страна пак, сумативното оценување се реализира во конкретен период од наставната година и има за цел да го евалуира знаењето на ученикот во согласност со стандардите за оценување. Резултатите од сумативното оценување се исклучително важни и служат како повратна информација за креаторите на наставните програми, зашто даваат информации за успешноста и ефективноста на наставната програма.

Споредбено, новите наставни програми нудат јасни стандарди за оценување кои се поттикнати од резултатите од учењето и од содржината што се изучува. Тоа не е карактеристично за подрачјето *Оценување на постигањата на учениците* во старите наставни програми каде само оскудно се наведува дека оценувањето треба да се врши по пат на примена на современи педагошки мерки, а наставникот треба да води сметка за следењето на постигањата на ученикот според претходно планираните цели.¹⁵

Новите наставни програми го дефинираат формалното оценување и на кој начин тоа треба да се изведува. Па така, стандардите опишуваат за што учениците треба да бидат

¹⁵ Министерство за образование и наука. (2009, стр. 19). *Наставна програма по македонски јазик за ученици од другиите заедници – IV одделение*. Скопје: БРО.

способни, а токму овие описни показатели ги водат наставниците да го набљудуваат прогресот, а и се одлични индикатори за адаптирањето на методите на поучување. Тие се фокусирани на употребата на јазикот во контекст, кое пак, се совпаѓа со комуникативните компетенции.

Во новите наставни програми може да се забележи и оценувањето во согласност со утврдени критериуми, што посочува на тоа дека учениците се оценуваат врз основа на специфични резултати од учењето, а перформансот не се сведува на споредување на учениците, туку дали ученикот ги исполнува очекуваните стандарди.

Понатаму, може да се утврди и оценување на сите јазични вештини, односно на читањето, слушањето, пишувањето и зборувањето што укажува на тоа дека овој модел на оценување се поистоветува со оној на Заедничката европска референтна рамка за јазици (понатаму во текстот: ЗЕРРЈ).

„Оценувањето е автентично доколку се базира на современиот јазик, им дава контекст на поимите, тематски е организирано со содржина што е релевантна на ученикот и нуди задачи коишто го отсликуваат секојдневниот живот.“ (Brown, 2004, p. 28)

Стандардите за оценување во новите наставни програми упатуваат на главните принципи за оценување на стекнатите знаења на втор јазик застапени и прикажани во делото *Оценување на јазикот: принципи и практики во училницата* на Браун. Тие се водат од недвосмислените искази „јас умеам“, коишто се рефлектираат во оценувањето во согласност со утврдените критериуми (Brown, 2004, p. 7) врз основа на кои се мери перформансот на ученикот базирано на востановените цели од учењето, наместо како критериум за оценување да служи споредбата на учениците и нивното знаење. Фокусот е на функционалната употреба на јазикот преку описните показатели како, на пример, „учествува во кус дијалог“ коишто кореспондираат со оценување на комуникативниот аспект (Brown, 2004, p. 132) во кој се дава приоритет на способноста јазикот да се користи во секојдневието, наместо на изолираното учење граматика или лексика. Интеграцијата на сите јазични вештини се отсликува во принципот на интегрирано оценување на перформансот (Brown, 2004, pp. 171–174), акцентирајќи ја секојдневната комуникација, која се оценува низ призмата на сите четири јазични компетенции. Развивањето на описните показатели како „формулирај куси реченици“ е во хармонија со формативното оценување (Brown, 2004, p. 274) зашто ја прокламира улогата на

оценувањето во контекст на реализација на поучувањето и начинот на кој треба да се поттикнува прогресот на ученикот.

На крај, поклопувањето на Наставната програма со резултатите од учењето наведени во ЗЕРРЈ укажува на прифаќање на препораките од Браун (Brown, 2004) да се користат надворешни скали за оценување на нивото на знаење, со цел да се осигура валидноста и стандардизираноста на оценувањето на јазичните постигања (Brown, 2004, p. 82).

Она што не се забележува во стандардите за оценување е градацијата, односно не се определени вредностите или скалата во оценувањето, што е клучен елемент за валидно и транспарентно оценување. Во овој контекст, имплицитно се претпоставува дека наставниците се оспособени да ја воспостават таквата скала и да ја усогласат со Таксономијата на Блум (Bloom, 1956).

1.3.5. Учебници

Наставните средства, односно учебниците, наставните материјали, помошните наставни средства и помагала се од есенцијална важност и претставуваат извор на знаење. Преку нив се остваруваат воспитно-образовните цели, утврдени со Наставниот план и програма. Промените во наставните програми треба да се рефлектираат и во наставните средства.

Од учебната 2025/2026 учениците кои го следат наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници добија нови учебници по овој наставен предмет. Во периодот на спроведување на ова истражување тие не беа изготвени, а Министерството за образование во периодот од воведување на Концепцијата за основно образование од 2021, па сè до 2025 година беше во процес на изготвување на истите. Во согласност со Измените и дополнувањата на Концепцијата за основно образование (бр. 08-3980/1 од 3.3.2021 година) во делот Наставни средства, Учебници и наставни материјали се наведува дека сите задолжителни наставни предмети и сите изборни предмети од областа на јазиците се покриени со квалитетни учебници и/или наставни материјали кои се целосно усогласени со наставната програма и со потребите и интересите на учениците.

Како што веќе напоменавме, за наставните предмети Македонски јазик за учениците од другите заедници се подготвуваа учебници од 2021 до 2025 година, а, сега тие се достапни во електронска форма. Во таа смисла, во предниот период на официјалната

страна на Министерството за образование наменета за дигитални учебници, e-usebniци.mon.gov.mk, не постоеше ниту еден учебник за наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници, за ниту еден образовен период од основното образование од учебната година од која почна да се спроведува Концепцијата за основно образование, односно од 2021/2022 година заклучно со учебната 2024/2025 година. Па така, врз основа на ова не беше можна компаративна анализа на учебниците пропишани со Концепцијата за деветгодишно образование, со оние од Концепцијата за основно образование.

2. ОПШТЕСТВЕН И ОБРАЗОВЕН КОНТЕКСТ НА НАСТАВНИОТ ПРЕДМЕТ МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ

2.1 Статистички податоци за учениците кои ја следат наставата по наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници

Табела 2: Приказ на бројот на ученици, по година и по одделение кои наставата ја следат на јазик различен од македонскиот јазик; Извор: Државен завод за статистика

Училишна година	Одделение	Албански	Турски	Српски	Босански
2019 – 2020	IV	6.919	973	18	28
	V	6.606	825	15	29
	VI	6.474	607	10	26
2020 – 2021	IV	6.781	861	14	27
	V	6.876	966	14	28
	VI	6.615	649	17	29
2021 – 2022	IV	6.872	856	16	30
	V	6.644	812	15	25
	VI	6.721	656	14	26
2022 – 2023	IV	6.880	830	20	26
	V	6.736	859	18	25
	VI	6.534	690	11	24
2023 – 2024	IV	6.732	871	13	33
	V	6.756	837	15	26
	VI	6.650	713	15	29

Табела 3: Приказ на вкупниот број ученици кои наставата ја следат на јазик различен од македонскиот јазик, по училишна година и по одделение; Извор: Државен завод за статистика

Училишна година	IV одделение	V одделение	VI одделение	Вкупно за годината	% од вкупното
2019 – 2020	7.538	7.475	7.084	22.097	19,56 %
2020 – 2021	7.683	7.884	7.310	22.877	20,25 %
2021 – 2022	7.774	7.496	7.417	22.687	20,08 %
2022 – 2023	7.756	7.629	7.259	22.644	20,04 %
2023 – 2024	7.649	7.634	7.407	22.690	20,08 %

Табела 4: Приказ на трендот на бројот на ученици кои наставата на следат на јазик различен од македонскиот, по училишна година; Извор: Државен завод за статистика

Училишна година	Алб. вкупно	Тур. вкупно	Срп. вкупно	Бос. вкупно	Вкупно	% Алб	% Тур	% Срп	% Бос
2019 – 2020	19.569	2.402	43	83	22.097	88,56	10,87	0,19	0,38
2020 – 2021	20.272	2.476	45	84	22.877	88,61	10,82	0,2	0,37
2021 – 2022	20.237	2.324	45	81	22.687	89,20	10,24	0,2	0,36
2022 – 2023	20.150	2.370	49	75	22.644	88,99	10,47	0,22	0,33
2023 – 2024	20.138	2.421	43	88	22.690	88,75	10,67	0,19	0,39

Анализирајќи ги табелите, се заклучува дека бројот на ученици кои следат настава на јазик различен од македонскиот во вториот воспитно-образовен период од основното образование е прилично стабилен и се движи помеѓу 22.000 и 22.800 ученици во период од 5 години. Доминантниот воспитно-образовен јазик, различен од македонскиот, е албанскиот јазик со конзистентна застапеност од 88,50 % до 89,20 %, иако се забележува мало зголемување низ годините, на пример од 88,56 % преку 88,99 % до 89,20 %.

Кога станува збор за турскиот јазик како воспитно-образовен, може да се констатира дека истиот е стабилен, односно бројот на ученици во текот на годините што се разгледуваат е навистина конзистентен и се движи меѓу 10,24 % и 10,87 % од вкупниот број на ученици кои наставата ја следат на јазик различен од македонскиот.

Српскиот и босанскиот јазик се одликуваат со речиси непроменлива застапеност низ годините, а тоа би значело дека не се предвидува тренд за растење во блиска иднина, земајќи ги предвид бројките од табеларно прикажаните податоци погоре.

2.2 Политички и медиумски дискурс

Во согласност со Законот за образование (Закон за основното образование, „Службен весник на Република Северна Македонија“ бр. 161/19, чл. 3, стр. 1), а во контекст на Основните одредби на Законот во делот на Право на основно образование, ставот 1 од член 3 гласи: „Секое дете има право на бесплатно и квалитетно основно воспитание и образование во основно училиште“. Во делот Начела на основното образование од член 4 се опишува начелото за обезбедување на квалитет на образование и меѓународна спроведливост на знаењата.

Понатаму, меѓу начелата за основно образование, кои се дел од Основните одредби од Законот за образование (Закон за основното образование, чл. 4, стр. 1–2), се вели дека основното образование се развива во „најдобар интерес и целосен развој на ученикот“ и промовира „еднаквост, достапност, пристапност и инклузивност“.

Ставајќи го Македонскиот јазик за учениците од другите заедници во хронолошки контекст, а водени од потребата за прикажување на реалната слика на неговиот статус, во продолжение ќе се презентираат ставови на учесниците во општествениот и политичкиот живот кои или придонесуваат за подобрување на неговиот статус или за негово постепено исклучување од образовниот систем.

При процесот на планирање и структурирање на Концепцијата за деветгодишно образование учествувале и претставници на тогашната набљудувачка мисија на ОБСЕ. Во интервју за Дојче Веле¹⁶, претставничката на ОБСЕ, која воедно била и офицер за развој на образованието, Тицијана Гарсија – Тапија, меѓу останатото вели: *„Државата прави многу да се гарантира основното право на образование за малцинствата. Основното образование се изведува на македонски, албански, турски и српски јазик (ромскиот, влашкиот и бошњачкиот јазик се изучуваат како факултативни предмети), а средното образование се изведува на македонски, албански и турски, со напори да се обезбеди и за останатите малцинства. Училиштата исто така одржуваат и 2 до 3 часа македонски јазик неделно за малцинствата, бројка која можеби треба да се зголеми со цел да се подобри познавањето на службениот јазик.“*

Во таа смисла, со Наставниот план од Концепцијата за деветгодишно образование, македонскиот јазик за учениците од другите заедници, најнапред бил предвиден како воспитно-образовен предмет што ќе се изучува од прво одделение. Сепак, на почетокот од второто полугодие од учебната 2009/2010 година, невладината организација „Реалитети“ поднела иницијатива, поддржана од 14.000 родители на ученици од албанската заедница, до Уставниот суд, во која се вели дека изучувањето на македонскиот јазик уште од прво одделение е противзаконски и дека ќе претставува оптоварување за учениците, зашто тие, во тој случај, ќе треба паралелно да совладуваат три јазика, од којшто едниот е англиски.¹⁷ На ова претходело и бојкот на наставата по македонски јазик за учениците од албанската заедница. Тогашниот министер за образование сметал дека барањата од таков тип се политички инспирирани, за потоа да им влезе во положение велејќи дека за „проблемот“ ќе се консултира со експерти.¹⁸

¹⁶ Позитивни промени во образовниот систем во Македонија

¹⁷ Министерот Тодоров се обидува да го предомисли „Реалитети“

¹⁸ Тодоров: Последниот збор ќе го имаат експертите

Во статијата на Дојче Веле од 2010-та година¹⁹ побарани се мислењата на три педагози, од три различни институции. Господинот Фатби Османи, професор по предметите педагогија и методика на Тетовскиот универзитет сметал дека дидактички не е оправдано воведувањето на македонскиот јазик за учениците од другите заедници од прво одделение, зашто сметал дека учениците не можат да го носат товарот на усвојување на уште еден јазик. Дијаметрално спротивно е мислењето на професорката Благоица Петковска од Педагошкиот факултет од Скопје, која смета дека изготвената програма предвидена за изучување на македонскиот јазик воопшто не е оптоварувачка, ако се земе предвид дека истата била составувана од педагози и психолози кои најмногу обрнале внимание на аудитивните и комуникациските методи за усвојување јазик.

Ставот на професорката Агим Полјоска од Филолошкиот факултет во Скопје бил дека доколку јазикот се изучува во иста линија со нивните психо-физички способности, на едноставен начин за комуникација, преку игра и слични форми за усвојување на јазикот, тоа нема да претставува никакво оптоварување на учениците.

Рецеп Али Чупи, тогашен директор на Управата за развој и унапредување на образованието на припадниците на етничките заедници, на изучувањето на македонскиот јазик од прво одделение гледал како на придобивка за полесно интегрирање на учениците во општествената средина, а тоа секако би се должело на навременото отпочнување со усвојување на македонскиот јазик.

Тој, исто така, укажува на тоа дека родителите на учениците од турската, бошњачката и српската заедница, ја поздравиле оваа иницијатива на Министерството за образование и дека тие не ја бојкотираат наставата за своите деца, за разлика од припадниците на албанската заедница. Тој вели: *„Првоодделенците од овие пет етнички заедници, кои започнаа да го учат македонскиот јазик, ќе се здобијат со значајни придобивки и во поглед на нивното полесно интегрирање во општествената средина, откако ќе ги совладаат елементарните основи на македонскиот јазик. Од родителите на првачињата од тие етнички заедници досега нема никаков отпор. Не верувам и дека ќе има, бидејќи и родителите сметаат дека тоа е во корист за нивните деца. Оваа одлука на Министерството за образование ќе придонесе кон интеракцијата меѓу учениците – припадници на другите заедници, кои го говорат македонскиот јазик. Така тие ќе можат да се разбираат и да се дружат полесно меѓу себе.“*

¹⁹ Дали македонскиот јазик ги оптоварува Албанчињата?

И покрај тоа што експертите се согласиле дека доколку се применат соодветни методи на поучување и ако наставните програми се изготвени во насока да ги подготват учениците за комуникација на македонски јазик, сепак, донесеното решение резултирало со промена во наставниот план, и оттогаш, до денес, македонскиот јазик за учениците од другите заедници почнува да се изучува од четврто одделение.

Повеќепати напоменавме дека со воведувањето на новите Наставни програми по Македонски јазик за учениците од другите заедници не се изработија и соодветни учебници сè до учебната 2025/2026, што значи во периодот на подготовка на ова истражување. Во таа мисла, експертите и останатите општествени чинители не го криеја своето незадоволство. Па така, во продолжение се презентира ставот на членката на Комисијата за спречување и заштита од дискриминација, пренесен и достапен за јавноста од дневниот дигитален весник, „Скопско Ехо“²⁰, госпоѓа Весна Бендевска: *„Учениците од другите заедници немаат учебник по Македонски јазик, предмет кој е задолжителен. МОН тврди дека причината е што пријавените автори биле несоодветни според нормативот за воспитно-образовен кадар. Што и да значи тоа.“*

Во интернет-статија на веб-порталот „Радио МОФ“²¹, што датира од месец мај 2023 година се вели следново: *„Проблем има и со учебниците по Македонски јазик за учениците од другите заедници за четврто одделение, бидејќи авторите во завршната фаза го повлекле и сега треба да се формира нов авторски тим за изработка на учебникот. Учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници за петто одделение пак, е доставен кај претседателката на рецензентска комисија и таа треба да достави мислење. Потоа на седница на Национална комисија за учебници ќе се донесе одлука за одобрување или неодобрување.“*

Во статијата на новинарката Катерина Блажевска за Дојче Веле²², таа вели: *„...веб-страницата на МОН покажува дека некои учебници тешко ќе може да стигнат во текот на септември. На пример, само два дена пред стартот на учебната година (на 30.8.) е објавен Повик за искажување на јавен интерес за формирање авторски тимови за изработка на ракописи за учебници по наставните предмети Македонски јазик за учениците од другите заедници за четврто, петто и шесто одделение...“*

²⁰ Комисија за антидискриминација: Од 126 учебници на основците им недостасуваат дури 43. учениците од трето и шесто одделение немаат ниту еден по задолжителните предмети

²¹ Учебната година пред крај, дел од учебниците уште ги нема

²² Реформите и учебниците како систем „капка по капка“

Понатаму, таа вели: „Ако се има предвид колкаво е времетраењето на процедурите – од искажан интерес на авторски тим сè до испечатен и дистрибуиран учебник – прашање е дали овие учебници ќе го „фатат“ и следниот септември.“

Во истиот период имаше и реакции од новинарите, но и од наставниците по Македонски јазик за учениците од другите заедници во контекст на новите наставни планови, и тоа: „ – Заклучокот дека треба да се намали бројот на часови по предметот Македонски јазик, според новата Концепција во образованието, прво во шесто, па подоцна и во седмо одделение, е донесен уште минатата учебна година, но сега на обуките од БРО ни беше соопштено дека почнува да се имплементира веќе сега, од оваа година. Само ни соопштија, без образложение поради кои критериуми и аргументи се намалува бројот на часови во наставата на други јазици, односно на јазиците на етничките заедници. Немаше одговор од советниците од БРО и што ќе следува понатаму со примената на новата Концепција во повисоките одделенија во наредните години. Дали и во седмо, осмо и деветто одделение ќе се намалува бројот на часови по македонски јазик во оваа наставна програма? Последиците од овие измени имаат два аспекта – едниот е дали со намалувањето на бројот на часови во наставата за учениците од етничките заедници, практично се намалува, потиснува значењето на македонскиот јазик, како официјален јазик на целата територија на Македонија?“. ²³

Во интервју за порталот „Само прашај“, поранешната наставничка по наставниот предмет Македонски јазик за другите заедници, Мирјана Софрониевска, вели дека до 1996 година, македонскиот јазик се изучувал од прво до осмо одделение, три пати неделно и дека тоа било одлична формула за подготовка на учениците по македонски јазик, затоа што, како што вели таа, во прво и во второ одделение се работело на богатење на речникот кај учениците со македонски зборови преку аудитивни и комуникациски методи, додека пак, од трето одделение се почнувало со изучување на буквите, а, потем и со читање и пишување.

Во согласност со Наставните планови од 1996 година (Министерство за образование и физичка култура; Педагошки завод на Македонија, 1996, стр. 1), од 1997 година Министерство за образование и физичка култура; Педагошки завод на Македонија, 1997, стр. 1), од 1998 година (Министерство за образование и физичка култура; Педагошки завод на Македонија, 1998, стр. 1), од 2000 година (Министерство за образование; Педагошки завод на Македонија, 2000, стр. 1) и од 2002 година

²³ Деградација на статусот на македонскиот јазик

(Министерство за образование и наука; Биро за развој на образованието, 2002, стр. 1) наставниот предмет кој денес е именуван како Македонски јазик за учениците од другите заедници бил именуван како Македонски јазик за учениците од националностите. Учениците, чијшто мајчин јазик не е македонски јазик, почнувале да го учат од трето одделение, а го изучувале до осмо одделение за време на основното образование. Фондот на годишни часови изнесувал 72 наставни часа во трето, четврто, седмо и осмо одделение, а 108 во петто и шесто одделение.

Во истото интервју се цитира и наставничка од основно училиште од Тетово, која зборува за неуспехот во учењето на македонскиот јазик за учениците од другите заедници. Имено, таа вели: *„Го пренесов ова искуство кај советниците по македонски јазик, кај обучувачите на семинарите што ни ги држат во поново време, но никој не сака да каже која е логиката официјален јазик на државата да се учи од четврто одделение со два часа неделно, кога странски јазик и тоа три часа неделно учат од прво одделение. Реформите по овој предмет доведоа до тоа заедниците сè помалку да го говорат официјалниот јазик. Кај вишите одделенија минатата учебна година, во шесто одделение се намалија часовите од три на два, од идната година и во седмо одделение од три на два часа неделно. Програмата е збиена, без простор за повторување и вежби, писмени вежби, сето тоа придонесува да имаме помал успех во работата и учениците послабо го говорат јазикот“*

Ако се навратиме на почетокот од ова подзаглавие, каде зборуваме за начелата на основното образование во кои меѓу останатото стои и делот дека основното образование се развива во *„најдобар интерес и целосен развој на ученикот“* и промовира *„еднаквост, достапност, пристапност и инклузивност“* треба да се размисли дали со ваквиот однос кон македонскиот јазик и кон учениците од другите заедници се кршат едни од главните постулати на Законот за основно образование.

2.3 Наоди од научни и стручни трудови

Во 2023 година е направена анализа на состојбата во образованието на јазиците на помалубројните заедници (турска, бошњачка, српска, влашка и ромска).²⁴ Податоците и заклучоците кои се нејзин резултат, се директно поврзани со предвидените резултати од

²⁴ Управа за развој и унапредување на образованието на јазиците на припадниците на заедниците, *Анализа за состојбата во образованието на јазиците на помалубројните заедници*, Министерство за политички систем и односи меѓу заедниците и Мисија на ОБСЕ во Скопје, Скопје, март 2023, ISBN 978-92-9271-071-2.

овој труд, зашто дел од нив се однесуваат токму на програмирањето, реализацијата и успешноста на Наставната програма по Македонски јазик за учениците од другите заедници. Истражувањето е спроведено меѓу родители на ученици во основно образование, претставници од турската, бошњачката, српската, влашката и ромската заедница, од претставници на училишта и општини, наставници, стручни служби и претставници од релевантни институции и граѓански организации.

Резултатите од оваа анализа се сублимирани во пет наоди, и тоа: спроведување на наставата на јазиците на заедниците, спроведување на изборниот предмет Јазик и култура на заедниците, придобивки за спроведување на мерките за образование на мајчин јазик и предлози за зајакнување на спроведувањето на мерките за остварување на правото на образование на мајчин јазик.

Во првиот наод се зборува за спроведувањето на наставата на јазиците на заедниците. Од анализата на резултатите се доаѓа до заклучок дека наставата по мајчин јазик не се реализира за учениците од ромската и влашката заедница, и покрај тоа што во став 2 од член 10 од Законот за образование (Закон за основното образование, 2019, со измени и дополнувања, чл. 10, стр. 2) стои: *За учениците на припадниците на заедниците кои следат настава на јазик различен од македонскиот и неговото кирилско писмо, воспитно-образовната работа се изведува на јазикот и писмото на соодветната заедница*. Наставата на турски, српски и бошњачки се реализира делумно. Родителите велат дека не се навремено известени од градинките и основните училишта за можноста нивните деца да ја следат наставата на мајчин јазик (Управа за развој и унапредување на образованието на јазиците на припадниците на заедниците, 2023, стр. 18–19).

Тие велат (Управа за развој и унапредување на образованието на јазиците на припадниците на заедниците, 2023, стр. 19) дека имаат желба нивните деца да учат на мајчин јазик, но едновременно ја искажуваат и својата загриженост за подоцнежниот тек на образованието на своите деца, ако се земе предвид дека овие ученици ја следат наставата на својот мајчин јазик во подрачните училишта, и тоа од прво до петто одделение, а потем тие мора да се префрлат во централните училишта каде наставниот јазик е македонски.

Родителите сметаат дека учениците воопшто не се подготвени да продолжат да ја следат наставата целосно на македонски јазик, имајќи на ум дека тие формално започнуваат да го учат македонскиот јазик во четврто одделение. Токму ова, велат тие, резултира со драстични падови во успехот на нивните деца, а тоа секако се должи на

недоволното познавање на литературниот македонски јазик. Тука треба да акцентираат препораките наведени во овој труд за паралелно академско развивање на двата јазика, и на мајчиниот и на вториот, со цел да се избегнат ситуации кои не се поволни за успехот и постигањата на учениците од другите заедници.

Во третиот наод од оваа студија (Управа за развој и унапредување на образованието на јазиците на припадниците на заедниците, 2023, стр. 20) се зборува за придобивките од спроведените мерки за учениците од другите заедници да ја следат наставата на мајчиниот јазик, осврнувајќи се на важноста за негување на сопствениот мајчин јазик и литература, но важно е да се истакне и ставот на родителите на учениците од турската и српската заедница, кои сметаат дека можноста за следење настава на мајчиниот ќе им го трасира академскиот пат на нивните деца во Република Турција и Република Србија, што секако би влијаело врз демографскиот и академскиот пејзаж на Македонија.

Четвртиот наод (Управа за развој и унапредување на образованието на јазиците на припадниците на заедниците, 2023, стр. 20–21), на кој може да се гледа како на продолжение од изнесените ставови на родителите од третиот наод, се однесува на препознавањето на отсуството на можноста да се продолжи образованието на мајчиниот јазик, а ова, секако подразбира продолжување на наставата на македонски јазик. Повторно, забелешката на родителите се однесува на фактот што не постои поддршка при преминот кон целосна настава на македонски јазик, што директно задира во успехот на учениците. Најгласни за оваа проблематика и пропуст на образовниот систем се родителите од турската заедница.

Во петтиот наод (Управа за развој и унапредување на образованието на јазиците на припадниците на заедниците, 2023, стр. 22–23), именувани се предлози за зајакнување на спроведувањето на мерките за остварување на правото на образование на мајчин јазик, стојалишта на родителите упатуваат на потребата од квалификуван кадар и соодветна литература кои ќе имаат позитивно и директно влијание врз академскиот развој на учениците на мајчиниот јазик, но она за коешто тие најгласно апелираат, е потребата од изучување на македонскиот јазик паралелно со мајчиниот почнувајќи од прво одделение. Родителите сметаат дека само на тој начин воспитно-образовниот систем ќе понуди подеднакви услови за напредок на секое дете.

Гезим Џафери, професор по германска лингвистика на Универзитетот на Југоисточна Европа во Тетово, во својата статија под наслов *Language policy and*

*language learning in Macedonia: Which lessons should be adopted from the Swiss model?*²⁵ (Xhaferri, 2014, pp. 30–31) сугерира јазична политика и примена на јазиците во македонското образование налик на швајцарското, сметајќи дека тоа ќе ја подобри јазичната клима во Македонија. Најнапред, тој започнува со ставот дека постои недостаток од правни регулативи за обезбедување на статусот на албанскиот јазик како мајчин јазик, занемарувајќи ги читањата од член 10 став 2 од Законот за основно образование (Закон за основното образование, 2019, со измени и дополнувања, чл. 10, стр. 2) во кој јасно се дефинира законската обврска и правото на учениците на припадниците на заедниците кои следат настава на јазик различен од македонскиот и неговото кирилско писмо, воспитно-образовната работа да ја следат на јазикот и писмото на соодветната заедница.

Од податоците од Државниот завод за статистика недвосмислено се заклучува дека, на пример, во вториот наставно-образовен период во Македонија, во учебната година 2019 – 2020 година, вкупниот број ученици – Албанци кои ја следат наставата на мајчин јазик (албански) изнесува 19.569, а овој број се зголемува во учебната година 2023 – 2024 година на 20.138. Во контекст на ова, сметаме дека треба да се прави разлика во поимањето на термините мајчин и официјален јазик, за да се избегне двосмисленост во излагањата за примената на јазиците.

Лингвистичката литература го дефинира поимот мајчин јазик како вроден, и на него гледа како на јазик, интуитивно усвоен уште во раното детство. Според Блумфилд (Bloomfield, 1933, p. 43), мајчиниот јазик е оној што прв се изучува и којшто совршено се совладува. И УНЕСКО (UNESCO, 1953, p. 11) и Скутнаб-Кангас (Skutnabb-Kangas, 1981, p. 84) придонесуваат во лингвистичката наука преку своите описи, дефинирајќи го мајчиниот јазик како јазик со којшто поединецот се идентификува и во којшто препознава основно средство за изразување на сопствените мисли. Мајчиниот јазик, во најголем дел, најнапред се усвојува во семејното опкружување и има одлики на главно средство за комуникација. Тој нема вроден правен статус, туку со истиот се здобива врз основа на националните политики. Ако го ставиме во образовен контекст, тогаш може да констатираме дека тој најмногу се користи во раните фази од образованието, а особено во Наставните програми на другите заедници. Наспроти тоа, во согласност со социолингвистичката класификација, службениот јазик се применува во сите области на

²⁵ Превод: Јазичната политика и изучувањето јазици во Македонија. Што треба да се научи од швајцарскиот модел?

општење во една државна заедница што е утврдено во *Опишта граматика на македонскиот јазик* (Бојковска, Минова-Ѓуркова, Пандев и Цветковски, 2008). Понатаму, според дефинициите на Кристал (Crystal, 2008, p. 268), Сполски (Spolsky, 2004, p. 39) и Фасолд (Fasold, 1984, p. 73), службениот јазик ужива официјално признание и се употребува во законодавството, управата и судството. Тој, најчесто се изучува преку образованието или социјалната интеракција и не мора да биде првиот усвоен јазик. Службениот јазик се карактеризира со формално-правен статус и е јазик на формалното образование.

Вториот аргумент се однесува на, според него, недостатокот од реципроцитет во изучувањето на јазиците што се зборуваат и коишто се изучуваат во формалното образование на територијата на Македонија. Па така, тој вели (Xhaferri, 2014, p. 31): „*во четврто одделение, локалните јазици им се претставени на учениците, при што албанските ученици се задолжени да го изучуваат македонскиот јазик; спротивно на ова, говорителите на македонскиот јазик не се задолжени да го изучуваат албанскиот јазик.*“ Во продолжение се обидува да направи споредба помеѓу препораките на Советот на Европа за зајакнување на идејата за мултијазична Европа и јазичната политика во Македонија, која тој ја оценува како загрижувачка. Па така, споредбата резултира со заклучокот дека македонските ученици треба да го учат албанскиот јазик, ако се земе предвид дека тој е втор службен јазик во државата. За понатаму да го аргументира својот став, тој има забелешка до чинителите во Министерството за образование и наука, сметајќи дека нивната цел, која ја остваруваат преку воведувањето на задолжителниот воспитно-образовен предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници, е предводена од идејата за интеграција на албанската заедница во македонското општество, алудирајќи на нееднаквоста меѓу заедниците. Во согласност со досега изнесените ставови, тој предлага јазичната политика да се базира на швајцарскиот модел за изучување јазици што се официјални на територијата на федерална Швајцарија. Се смета дека овој модел е несоодветен за имплементирање во Македонија, а истото е аргументирано во наодите од компаративната студија за јазичните политики во Швајцарската Федерација и Република Македонија (Јованова, 2017).

Имено, во согласност со пишувањата (Јованова, 2017, наведено во Парламентарен институт, 2019, стр. 14) јазичната политика на Швајцарија се темели на нејзината федерална структура, која е пандан на унитарното владеење во Македонија. Швајцарија е сочинета од 26 кантони, а секој од нив поставува сопствена јазична

политика, правец на образовните системи и администрација. Од друга страна, пак, Македонија е унитарна држава со централизирано одлучување составена од 80 општини плус Градот Скопје, како посебна единица на локалната самоуправа. Швајцарија, врз основа на принципот за територијалност, овозможува секој јазичен регион да ја одржува својата хомогеност, поставувајќи територијални граници. Со ова се спречува мешање на официјалниот јазик во кантоните. Во Македонија, правата за користење на јазиците се регулираат централно, а не локално од општините, а со тоа треба да се заклучи и констатира дека не постои територијална сепарација на јазични општини, што ќе бидат еквивалент на швајцарските кантони, туку напротив, повеќејазичноста се имплементира паралелно со македонскиот јазик и на локално и на национално ниво. Во Швајцарија, пак, изучувањето на националните јазици е под надлежност на кантоните и тие самите донесуваат одлуки за јазичните политики во контекст на образовен период на вметнување настава по националните јазици, бројот на неделни и годишни часови и сл.

Правната рамка на Македонија ја дефинира и пропишува службената примена на јазиците на заедниците, но во унифицирана правна и административна структура, а не преку децентрализирани кантонални надлежности, како во Швајцарија.

3. ФАКТОРИ ШТО ВЛИЈААТ ВРЗ УСПЕШНАТА РЕАЛИЗАЦИЈА НА НАСТАВАТА ПО ВТОР ЈАЗИК

3.1. Педагошка и психо-социјална клима во училницата

Проучувањата, истражувањата и резултатите се општествена константа чиј блесок се отсјајува во образованието, а оттаму, како преку поврзани садови го наоѓа својот пат до наставниците и учениците. На училиштето сè повеќе се гледа како на мултидимензионален производ, кој како своја суштина ги опфаќа сите чинители на образовниот процес. Улогата на наставниците повеќе не е еднодимензионална, а мислењата на учениците се земаат превид во креирањето на новите образовни политики. Па така, иако недоволно емпириски истражена, се смета дека климата во училницата ги условува постигањата на учениците.

Припишувајќи ѝ значајност, додавајќи ѝ на вредност и сметајќи на нејзината важност во смисла на проучувањето и разбирањето на факторите што влијаат врз успешната реализација на наставата, ѝ припуштивме значаен дел од нашето истражување.

Прифаќањето на индикаторите за квалитет од подрачјето бр. 5 (Државен просветен инспекторат, 2019, стр. 4, 44–45, 51–52) подразбира ориентирано делување на наставниците кон почитување и придонесување кон училишната клима и односите во училиштето, промовирање на постулатите за еднаквост и правичност, како и негување на партнерските односи со родителите, локалната и деловната заедница.

Во Концепцијата за основно образование (Министерство за образование и наука, 2021, стр. 44) експлицитно и недвосмислено се зборува за важноста и придобивките од градењето училишна клима која ќе ги поттикнува учениците да учат и да се развиваат во успешни и образовани индивидуи.

Доколку јасно се комуницираат начелата според кои се води училиштето и начинот на кој сите чинители во воспитно-образовниот систем помагаат во нивното остварување, успехот ќе биде резултат од прифаќањето, негувањето и унапредувањето на истите.

Начелата се однесуваат на споделување и поддржување на училишните визии и целите на образованието, како и на заедничките вредности што училиштето настојува да ги промовира со својата работа (Концепција за основно образование, 2021, стр. 45). Како понатамошен фактор што придонесува во создавањето на конструктивната клима е и училишната политика, која доколку се води демократски и транспарентно, ќе создаде средина посветена на креирање и негување атмосфера на добри односи меѓу сите чинители, акцентирајќи ја почитта кон сите ученици, наставници стручни соработници и другите вработени во училиштето (Концепција за основно образование, 2021, стр. 45).

Најзначајната алатка со којашто располага училиштето се наставниците. Тие, доколку реализираат флексибилна, интерактивна, современа, стимулирачка и диференцирана настава, а сето тоа го остваруваат во договор и дискусија со учениците, тогаш тоа ќе резултира со поголем успех од очекуваниот.

Спроведувањето на училишните политики, споделувањето на визијата и мисијата на училиштето, делувањето врз основа на пропишаните вредности на ниво на училница, треба да го разбереме како одредување на климата во училницата, а во продолжение на ова поглавје ќе ги забележиме дефинициите и значењето на климата во училницата, понатаму, на што се однесуваат психолошките фактори во креирање на климата во училницата, какво влијание пак, имаат социјалните фактори, за најназад да прикажеме како климата во училницата може да влијае врз мотивацијата и постигањата на учениците.

3.1.1. Поим и значење на климата во училницата

Климата во училницата, претставувајќи ја училишната клима во помала форма, едновременно давајќи ѝ карактер и суштина, е истражувана од многубројни проминентни педагози и психолози. Во согласност со нивните дефинирани опсервации, можеме да ги констатираме нејзините основни карактеристики, што ќе доведе до именување на нејзиното значење. Во таа смисла, *„климата во училницата се дефинира како социјален систем што ги опфаќа релациите меѓу наставниците и учениците, организацијата на*

просторот, правилата, рутините и вредностите што се промовираат во неа (Moos, 1979, as cited in Illinois State Board of Education, 2011, p. 2)“. Тука се вреднуваат воспоставените правила на однесување, врските што се создаваат меѓу наставникот и учениците, естетските и воспитните вредности.

Дефиницијата „*Климата во училницата претставува перцепција на учениците за квалитетот на интеракцијата, наставните активности и поддршката што ја добиваат во процесот на учење* (Fraser, 1998, as cited in Illinois State Board of Education, 2011, p. 2) се однесува само на гледиштата на учениците за тоа во какви услови се реализира наставата, занемарувајќи ги наставниците.

„*Климата во училницата претставува збир на перцепции, ставови и емоционални реакции кои учениците и наставниците ги имаат кон средината во која се одвива наставата. Таа клима е клучен фактор за нивната вклученост и постигнување*“ (Freiberg & Stein, 1999, p. 13). Овој пат, како фактор за одредување на поимањето на климата во училницата, како чинители и придонесувачи се именуваат и наставниците и учениците, штом тие се дел од средината во којашто се реализира наставата.

Последната дефиниција, „*Климата во училницата е мултидимензионален концепт кој опфаќа безбедност, односи, наставни и организациски практики, обликувајќи го секојдневното искуство на учениците и наставниците*“ (Cohen, McCabe, Michelli, & Pickeral, 2009, p. 180), претставува сублимат од претходните, надградувајќи ги перспективите за климата во училницата со концептот за безбедност.

Дефинирањето на климата во училницата произлегува од запишувањето на препознаените педагошки, психолошки и социолошки елементи, а мотивот се однесува на придонесот во овозможувањето позитивна средина за поучување и учење што треба да резултира со поголема мотивација, непречена интеракција и чувство на припаѓање што понатаму, како што ќе видиме, ќе има директно влијание врз постигањата на учениците.

3.1.2. Педагошки, психолошки и социјални фактори

Се смета дека централното место во процесот на учење ѝ е доделено на мотивацијата, ако таа се дефинира преку внатрешните и надворешните процеси што го поттикнуваат, а потем и го одржуваат поведението ориентирано кон цели (Ryan & Deci, 2000, p. 69). Ставајќи ја мотивацијата во контекст на климата во училницата, треба да се

напомене дека токму таа го одредува интензитетот на учеството на ученикот на час, неговата упорност и волјата да ги надмине евентуалните предизвици (Ormrod, 2014, as cited in Ismail, 2019, p. 13). Оттука, испреплетувањето на внатрешните и надворешните мотивациски фактори им дава форма на индивидуалните постигања, кои продолжуваат да влијаат врз севкупната клима во училницата. Ова е цикличен процес.

Социјалните фактори, како позитивните релации помеѓу наставникот и учениците, поддршката на автономијата на учениците и инвестирањето во безбедна и инклузивна средина, пак, го засилуваат влијанието на мотивацијата врз климата во училницата, овозможувајќи им на учениците чувство на поттик и стремеж за резултати.

Истражувањата нè уверуваат дека пријателскиот однос помеѓу наставникот и учениците и демонстрирањето взаемна почит го активира чувството за припаѓање и доверба, а тие пак, се клучни за иницирање на волјата и желбата на учениците за преземање ризик и целосно вклучување во процесот на учење (Wang et al., 2020, as cited in Gambone, 2024, p. 49), (Hamre & Pianta, 2005, pp. 949–967). Идејата на овие средини за учење, како што напоменавме, е поддршката на автономијата на учениците преку можноста за избор и охрабрувањето за споделување мислење, од една страна, и минимизирањето на контролирачката улога на наставникот, од друга страна (Ryan & Deci, 2000, p. 73).

Во училниците, во кои се наметнува мотивирачка атмосфера, целите од учењето се јасно претставени и често артикулирани. Па така, на целите едновременно се гледа како на резултат од очекувањата од Наставната програма и на интересот на учениците (Locke & Latham, 2002, pp. 705–710). Ова алудира на средина за учење во која наставникот се стреми да понуди активности кои ќе го стимулираат учество на учениците во наставата. Во овој контекст, треба да се спомене и концептот на Чиксентмихаји (Csikszentmihalyi, 1990, p. 54) којшто подразбира користење на јасни цели во наставата, оптимизирање на нивото на предизвик за учениците, провоцирање на високо ниво на концентрација кај учениците, обезбедување брзи повратни информации од наставникот, како и автономија и саморегулација на ученикот.

Можноста за разговор и соработка меѓу учениците се од суштинска важност за создавање позитивна средина за учење. Во училницата каде што се промовираат соработката и взаемната поддршка меѓу учениците, може да се забележи и констатира поголемо чувство на припадност и заедништво, условено од делењето на одговорноста за учењето (Johnson & Johnson, 2009, p. 368). Содржината којашто се поучува и учи,

треба да биде компатибилна со искуствата и аспирациите на учениците, а ова пак, позитивно ќе влијае врз зголемувањето на перципираната вредност од активностите за учење (Eccles & Wigfield, 2002, p. 119).

На крај, фокусирањето на трудот, упорноста и желбата за подобрување се карактеристиките што треба да се вреднуваат, зашто токму тие се оние кои позитивно ќе влијаат врз развојниот менталитет кај учениците. Ова е во согласност со Рамката за развоен менталитет на Двек (Dweck, 2006, pp. 58, 231) која е сочинета од следниве компоненти: верба во развојот, прифаќање на предизвиците, упорноста, вложениот труд, начинот на пофалба, како една од најважните компоненти, понатаму, учење од позитивната критика и наоѓање инспиративност.

Од сето ова, може да заклучи дека односот помеѓу мотивацијата за учење и климата во училницата е взаемно-зајакнувачки, поттикнувајќи динамичен циклус, и тоа: *мотивацијата го регулира активното учество и работната обврска, работната обврска ја консолидира позитивната клима, а таа пак, создава поволни услови за понатамошно зајакнување на мотивацијата и унапредување на постигањата.*

3.2 Улогата на наставникот како клучен фактор во воспитно-образовниот процес

Наставникот претставува директен реализатор на воспитно-образовните и училишните политики во училницата, и негова задача е да изнајде соодветни модуси за нивна интеграција во наставниот процес. Оваа негова улога се реализира преку избор и примена на техниките за управување со училницата и методи за постигнување на наставните цели. Современите педагошки теории (Vygotski, 1978, pp. 53–54, 57), (Bruner, 1996, pp. 20–22) ја истакнуваат улогата на наставникот како посредник меѓу ученикот и наставната содржина. Наставникот треба постојано да обезбедува услови за активно создавање на знаењето, а не да биде само пренесувач на информации. Истражувањата на Хети (Hattie, 2009, pp. 82, 118) потврдуваат дека квалитетот на наставникот е еден од најсилните фактори што влијаат врз академскиот успех на учениците.

Заклучувајќи дека на наставникот му е доверена медијаторската улога во воспитно-образовниот процес, токму таа, разложена на нејзините основни компоненти, ја опфаќа педагошката, воспитната, организациската, мотивациската и комуникациската димензија. Во наставата по Македонски јазик како втор јазик, оваа улога добива дополнителна тежина. Наставникот е обврзан да ги поврзе јазичните цели со културниот

контекст и индивидуалните потреби на учениците, создавајќи средина која едновременно го поддржува јазичното усвојување, но и културната интеграција.

Најнапред, наставникот треба да биде професионално подготвен за реализација на наставата. Ова подразбира знаења, умеења и компетенции во однос на наставната содржина што ја поучува. Дополнително, тој треба да ја планира реализацијата на наставната програма во согласност со наставниот план, визионерски предвидувајќи ги исходите на подолг рок. За наставата да биде синхронизирана со образовните барања, наставникот мора да воспостави ефективни техники за управување со училницата. Овој процес е комплексен, бидејќи во него се интегрирани следниве елементи (Scrivener, 2012, р. 7): училница, наставник, ученици, клучни интервенции на наставникот, олеснување на интеракцијата, воспоставување и одржување соодветно однесување и структура на часовите.

Во продолжение ќе бидат детално разгледани професионалните и дидактичко-методските компетенции на наставникот кои го претставуваат темелот на неговата медијаторска улога.

3.2.1. Дидактичко-методски компетенции на наставникот

Врз основа на член 24, став 2 од Законот за наставниците и стручните соработници во основите и средните училишта (2019), донесен е Правилник за основните професионални компетенции на наставниците (понатаму: Правилник), во кој истите се утврдуваат. Во согласност со Правилникот (Министерство за образование и наука, 2020) тие ги опфаќаат основните знаења, способности и вештини коишто треба ги поседува наставникот за да може квалитетно да ја извршува наставничката професија. Основните компетенции се однесуваат на знаењата за наставниот предмет и за воспитно-образовниот систем, за учење и поучување, за создавање стимулативна средина за учење, за обезбедување социјална и образовна инклузија, за комуникација и соработка со семејството и заедницата, како и за професионалниот развој и професионалната соработка. Правилникот е документ изработен од претставници од Бирото за развој на образованието, Центарот за стручно образование и наука, педагошките факултети и наставници од основно и средно образование.

Се смета дека *Основни професионални компетенции и стандарди за наставници* (Македонски центар за граѓанско образование [МЦГО], 2016, стр. 3), изработен во рамките на проект поддржан од УСАИД е концептуалната и методолошката основа на

Правилникот, а тој пак, дека претставува негова законска имплементација (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 1).

Првото подрачје од Правилникот е именувано како „Знаења за наставниот предмет и за воспитно-образовниот систем.“ Во согласност со ова, од наставникот се очекува да ја владее содржината од наставниот предмет, да ги разбира целите, стандардите и организацијата на воспитно-образовниот систем (МЦГО, 2016, стр. 15–16; Министерство за образование и наука, 2020, стр. 1). Важно е да се напомене дека наставникот треба да знае како наставниот предмет што го поучува може да се поврзе со другите научни дисциплини, детално да ги знае образовните политики и да ги применува во наставата (МЦГО, 2016, стр. 15–16).

Подрачјето именувано како „Учење и поучување“ се однесува на способноста на наставникот за планирање, реализација и евалуација на наставата во согласност со дидактичко-методските принципи (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 1). Разгледана и образложена е и темата за „Способноста на наставникот за прилагодување на наставните активности во согласност со различните стилови и потреби за учење (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 1).“ Наставникот треба да умее да ги научи учениците да развиваат критичко мислење, креативност и независност во учењето (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 1).

„Создавање стимулативна средина за учење“ е следното подрачје во Правилникот упатувајќи дека тоа значи создавање безбедна, поддржувачка и мотивирачка атмосфера во која ќе се промовира учењето (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 1–2). Задолженијата на наставникот осцилираат околу развојот на позитивна клима која поттикнува активно учество на учениците (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 2).

„Прифаќањето на различностите, спречувањето дискриминација и обезбедување еднакви можности за сите ученици“ е во средиштето на подрачјето на социјалната и образовна инклузија (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 2). Од наставникот се очекува да користи прилагодени наставни материјали и активности за ученици со различно културно и јазично потекло (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 2).

Овие четири подрачја од Правилникот (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 1–2) се директно поврзани со современата теориска рамка за наставни компетенции во педагошката литература. Во тој контекст, треба да го споменеме

моделот на Шулман (Shulman, 1987, p. 8), Pedagogical Content Knowledge во кој се идентификува неопходната интеграција на предметното знаење со педагошкото знаење. Тој вели дека успешниот наставник не треба да претставува само експерт во областа што ја поучува, туку дека треба да знае како своето знаење да го преточи во форма која ќе биде лесно разбирлива за учениците, на тој начин, дефинирајќи го методичкиот аспект. Ова директно кореспондира со подрачјата „Знаење за наставниот предмет и за воспитно-образовниот систем“ и „Поучување и учење“ од Правилникот.

Концептот на Шулман, ориентиран на професионалните компетенции на наставникот, е надграден со социјалните компетенции, рефлексивната пракса и способноста за адаптација кои се обележја на моделот на Дарлинг-Хамонд (Darling-Hammond, 2006, pp. 14–15). Социјалните компетенции се однесуваат на емпатијата, интеркултурната сензитивност и комуникациските вештини на наставникот, а рефлексивната пракса се однесува на способноста за самооценување, идентификација на сопствените слабости и континуираната надградба. Се разбира, способноста за адаптација ги подразбира карактеристиките што се однесуваат на способноста на наставникот за прилагодување на наставата кон индивидуалните потреби на учениците. Оттука, може да се констатира дека оваа перспектива, во центарот на планирањето и реализирањето на наставата ја сместува разновидноста на ученикот, потенцирајќи дека наставникот треба да биде социјален лидер и педагошки иноватор. Моделот пак, на Дарлинг-Хамонд (Darling-Hammond, 2006, pp. 14–15) е содржан во подрачјата „Создавање стимулативна средина за учење“ и „Социјална и образовна инклузија.“ Во согласност со ова, може да се заклучи дека Правилникот (Министерство за образование и наука, 2020, стр. 1–3) е во согласност со меѓународните педагошки стандарди.

3.2.2 Наставникот како мотиватор и поддржувач на учениците

Мотивацијата, како еден клучните фактори коишто влијаат врз климата во училницата, ја обработивме од аспект на атмосфера која придонесува за желбата за учење и како таа влијае и врз процесот на поучување и врз процесот на учење. Во овој дел, таа ќе биде разгледана од перспектива на дејствијата што наставникот може да ги преземе, за да ја создаде позитивната клима во училницата која ќе биде прифатена и препознаена од учениците како мотивирачка.

Наставникот, којшто тежнее да биде мотиватор во училницата, најнапред треба да има реалистични очекувања од учениците. Тоа значи дека тој треба да ги согледа

постојните когнитивни можности на своите ученици, да ги земе предвид нивните индивидуални потреби и стилови на учење и врз основа на тоа да ги прилагоди задачите и методите за работа, а дури потоа да ги дефинира и да ги постави целите и очекувањата од своите ученици кои ќе водат кон нивен напредок. Наставникот треба постојано да ги поддржува своите ученици и да им дава јасни и прецизни повратни информации. Наставникот, познавајќи ги своите ученици на овој начин, ќе успее да ја создаде оптималната зона на предизвик (Vygotski, 1978, pp. 86–87) или Зоната на проксималниот развој, што подразбира мотивација на учениците со методи на поучување и задачи кои се незначително над постојните способности на ученикот. Овие задачи се секако достижни, во когнитивна смисла на зборот, но со прилагодената поддршка од наставникот. Па така, се очекува дека ученикот ќе ужива во чувството на постигање, а тоа пак, ќе ја поттикнува внатрешната мотивација.

Џон Хети (Hattie, 2009, pp. 22–23, 118–129) вели дека наставникот ќе ја преземе улогата на мотиватор во училищата и дека ќе има позитивно влијание врз постигањата на учениците откако ќе изгради силни врски со нив. Поставувањето јасни цели, тесно поврзани со резултатите од учењето, обезбедувањето брза и квалитетна повратна информација, како и активно вклучување на учениците во оценувањето на сопствениот напредок постојано ќе придонесува за опстојување и одржување на мотивацијата. Тој смета дека кога учениците се запознаени со сите елементи од наставниот процес и кога посредно учествуваат во него, тие ја разбираат вредноста на активностите и задачите, како и сопственото учество во постигањето на целите.

Гледајќи низ призмата на невронауката, а во контекст на изучување јазици и улогата на наставникот како мотиватор, треба да забележиме дека на истата се гледа од перспектива на тоа како мозокот реагира на различни поттици во процесот на усвојување на јазикот. Па така, истражувањата покажуваат дека емоциите директно влијаат врз начинот на учење и помнењето (Immordino-Yang & Damasio, 2007, pp. 5–6). Врз основа на ова се заклучува дека доколку наставникот создаде позитивна емоционална клима, тоа ќе влијае врз создавање позитивни емоции кај учениците, кои пак, го активираат лачењето на допамин, што директно влијае врз мотивацијата, олеснувајќи го создавањето на нови синаптички врски – што е клучно за усвојување јазик.

Невронауката ја потврдува теоријата на Хети (Hattie, 2009, pp. 22–23, 118–129) за важноста на брза, конкретна и позитивна повратна информација. Па така, според Шулц

(Schultz, 2015, pp. 907–909) мотивацијата е тесно поврзана со активирањето на „награди“. Наградите за коишто тој зборува, се однесуваат на повратните информации од наставникот. Доколку повратните информации се навремени и позитивни, кај ученикот тоа предизвикува ослободување на допамин, а тоа чувство пак, го засилува постигањето и ја зголемува веројатноста ученикот да продолжи активно да учествува во наставата.

Намалувањето на когнитивниот стрес е следниот аспект од невронауката врз којшто наставникот кој сака да биде мотиватор во училницата треба да го земе предвид. Имено, прекумерниот стрес негативно влијае врз хипокампусот, а токму тој е одговорен за консолидирање на целата меморија (McEwen, 2012). Доколку наставникот ги структурира активностите и дава јасни инструкции за тоа како треба да се работи, и доколку развива атмосфера во која грешките се третираат како неминовен дел од учењето, а не како неуспех, тогаш тој ќе успее во остварување на својата задача како мотиватор во училницата.

Оттука, може да заклучиме дека доколку наставникот е свесен за начинот на кој мозокот функционира во контекст на изучување јазици, и како ефективното учење генерално се одвива, тогаш тој свесно може да ја дизајнира наставата активирајќи допамински патишта, минимизирајќи ја анксиозноста. Со ова се поттикнуваат оптимални биолошки услови за учење, задржување и одржување на јазичните вештини.

3.2.3. Комуникациски стилови, интеракција и почит кон учениците

Начинот и стилот на комуникацијата во училницата ја дефинира перцепцијата на учениците за наставникот и обратно.

Скривенер (Scrivener, 2011, as cited in Said, 2023, p. 43) ја дефинира автентичноста на наставникот ставајќи го неговото однесување во фокусот, истакнувајќи дека тоа треба да биде искрено и својствено за него. Тој смета дека учениците ќе имаат целосна слика за наставникот и целосно ќе го разбираат доколку тој се однесува природно и доколку им дозволи на учениците да ги видат неговите вистински расположенија и реакции.

На исто стојалиште е и Роџерс (Rogers, 1983, as cited in Zimring, 1999, p. 2) кој, исто како Скривенер, ја истакнува искреноста на наставникот. Тој вели дека наставникот треба да покаже како навистина се чувствува за работите. Па така, тој може да демонстрира ентузијазам, досада, лутина, чувствителност, сочувствителност. Оттука, треба да се заклучи дека наставникот треба да се претстави како вистинска личност пред

своите ученици, а не како безлично олицетворение на барањата од наставната програма или незаинтересирана фигура чија единствена задача е само да го пренесува своето знаење од една на друга генерација.

Во оваа насока се создавани и проминентни дела што ја опфаќаат проблематиката на педагошката комуникација, како што се: *Handbook of Instructional Communication* (Mottet et al., 2006), *Classroom Communication and Instructional Processes* (Gayle et al., 2006), *Communication for the Classroom Teacher* (Simonds & Cooper, 2011), и *Classroom Discourse* (Cazden, 2001).

Нишката што ги спојува овие три дела, нè упатува да го разгледуваме комуникативниот стил на наставникот како мешавина од релациско однесување и реторички избор. Релациското однесување ги опфаќа непосредноста во комуникацијата, способноста за емпатија и примената на афирмација, додека пак, реторичкиот избор е компилација од јасноста, начинот на структурирањето и релевантноста во начинот на усната обработка на наставните содржини. Се смета дека токму овие параметри ќе ѝ дадат форма на перцепцијата на учениците за наставникот, директно ќе влијаат врз климата во училницата и на мотивацијата за учење.

Непосредноста и кредибилитетот на наставникот, како и јасноста во изразувањето се комуникациските стилови на кои што Ричмонд, Ренч и Горхем (Richmond, Wrench, & Gorham, 2009, pp. 150, 175–177) инсистираат. Тие велат дека конструктивната клима во училницата се создава преку воведувањето на емоционалната афирмација и покажувањето интерес за разбирање на потребите на учениците, а токму тоа ќе бидат главните фактори што ќе овозможат зголемена мотивација и ангажираност на учениците. Емоционалната афирмација ги опфаќа вербалните и невербалните пораки, коишто наставникот ги користи за да им укаже на учениците дека се вреднувани, прифатени и поддржани, а се базира на три компоненти, и тоа: потврдување на вредноста на учениците, која се однесува на вербалното и невербалното укажување за значењето на придонесот, мислењето и трудот на учениците, понатаму, формирањето на чувството за припадност упатува на креирање средина за учење во која учениците ќе се чувствуваат безбедни да прашаат, да споделат идеи и да прават грешки, како и засилување на мотивацијата и ангажманот преку препознавање на постигнувањата, охрабрувањето и позитивниот повратен одговор.

Способноста на наставникот да ги разбира учениците подразбира препознавање на нивниот когнитивен капацитет и нивните емоции. Ова е во согласност со теоријата

на Виготски (Vygotski, 1978, pp. 86–87) според која наставникот треба да биде способен да идентификува каде и како ученикот може да напредува со соодветна поддршка.

Во Classroom Communication and Instructional Processes (Gayle, Preiss, Burrell, & Allen, 2006) се презентираат синтетизирани истражувања кои квантитативно потврдуваат дека квалитетните интеракции меѓу наставникот и учениците, особено непосредната комуникација, јасните пораки при размена на информации и внимателно водените дискусии придонесуваат за напреден когнитивен развој и емоционално учење, нагласувајќи ја клучната улога на овие елементи во наставниот процес.

Гледано од перспектива на наставната комуникација, а во контекст на улогата на наставникот како посредник на знаење и градење на позитивна училничка клима, истражувањата упатуваат на тоа дека ефективната комуникација се темели на комбинацијата од јасна структура и топол, поддржувачки однос. Така, Communication for the Classroom Teacher (Simonds & Cooper, 2011), го преведува ова во конкретни техники: авторитативен тон, активно слушање, конкретна и навремена повратна информација, ефективно управување со мали групи и користење невербални сигнали што поттикнуваат говор и преземање ризик во комуникацијата. Понатаму, во Classroom Discourse (Cazden, 2001) се нагласува дека структурата на наставничкиот говор, на пример, преминот од традиционалниот модел, прашање – одговор – повратна информација, кон посложени, отворени прашања и подолги, поконкретни и посодржајни одговори од учениците создава рамноправен и интерактивен простор во кој учениците се гледаат себеси како компетентни учесници во наставниот процес.

Оттука, се заклучува дека комуникацискиот стил на наставникот ќе се смета за ефективен доколку тој се карактеризира со авторитативност и интерактивност. Тоа подразбира: поставување јасни очекувања од учениците, одржување поддржувачки однос кон нив, еднаквост, потврдување на придонесите на учениците и насоченост кон конструктивни активности за соработка. Ваквиот пристап ненаметливо ја создава позитивната клима во училницата и ја засилува внатрешната мотивација за учење. На овој начин наставникот гради личности кои ќе бидат поттикнати на доживотно учење.

3.2.4. Организација на наставниот процес и управување со училницата

Организацијата на наставниот процес претставува систематско планирање, структурирање и реализирање на сите активности поврзани со наставата со цел да се обезбеди средина која придонесува за оптимално учење и развој на учениците. Станува збор за интегрален дел од професионалната компетентност на наставникот, темелејќи се на дидактичките и методските принципи.

Вилотијевиќ (2000, стр. 92) ја дефинира организацијата на наставата како „систем од меѓусебно поврзани и условени активности на наставникот и учениците, кои преку рационална поставеност и редослед обезбедуваат оптимални резултати во наставниот процес“. Ова подразбира внимателно дефинирани цели, логичен редослед на наставните содржини, применување соодветни методи и форми на работа.

Марзано (Marzano, 2007, pp. 100–102) ја истакнува организацијата како клучен предуслов за ефикасно управување со времето, минимизирање на прекините и максимирање на фокусот на учениците.

Земајќи ги предвид дефинициите, можеме да констатираме дека организацијата на наставата е структуриран и динамичен процес во кој се испреплетуваат внимателно поставените цели, логичниот редослед на содржините, соодветниот избор на методи и постојано следење на резултатите од учењето. Организацијата на наставата е едновременно и систематска и флексибилна, бидејќи бара од наставникот да демонстрира способност за планирање и прилагодување, кои ќе бидат во согласност со потребите на учениците и наставниот процес. Како што укажуваат Вилотијевиќ (2000) и Марцано (2007), добро организираната настава не е само предуслов за оптимални постигања, туку и основа за ефективно управување со времето, минимизирање на прекините и создавање средина во која учениците остануваат фокусирани и активно вклучени.

Практично прикажано, организацијата на наставниот процес вклучува: краткорочно и долгорочно планирање, логично групирање и редослед на содржините, избор на соодветни методи и техники, временска рамка и ритам на часот, интеграција на технологијата и флексибилност.

Суштината на краткорочното и долгорочното планирање се состои во ефективното планирање што треба да започне со јасното дефинирање на образовните цели и нивно реализирање преку наставните содржини. На овој начин се обезбедува континуираноста на наставата, која ќе биде усогласена со резултатите од учењето (Tyler, 1949, pp. 6, 52). Кратвол (Krathwohl, 2002, pp. 212–213) се согласува со тврдењата на Тајлер, но дополнува дека образовните цели треба да бидат во согласност со когнитивните нивоа што Блум (Bloom, 1956) ги задава во својата таксономија. На овој начин со сигурност се овозможува прогресија на знаењата.

Вилотијевиќ (2000, стр. 20–21) нагласува дека редоследот на наставните содржини треба да го следи принципот од познато кон непознато, од едноставно кон сложено, и од конкретно кон апстрактно. Според него, на овој начин треба да се гледа

на логичкото групирање и редослед на содржините. Ваквите размислувања на Вилотијевиќ се во согласност со Зоната на проксималниот развој на Виготски.

Доколку методите што се користат во реализацијата на наставата ја поддржуваат активната улога на ученикот во процесот на учење, а наставникот успева да ги комбинира во согласност со целите, содржините и забележаните разлики меѓу учениците, тогаш се вели дека изборот на методите и техниките е соодветен (Joyce, Weil, & Calhoun, 2015).

Во контекст на временската рамка и динамиката на часот, Марзано (Marzano, 2007) смета дека способноста на наставникот ефикасно да управува со времето е клучен услов за квалитетна настава, зашто тогаш наставникот треба да обезбеди соодветна и квалитетна застапеност на воведот, главниот дел и заклучокот на часот, притоа оставајќи простор и за интеракција со учениците и за рефлексija на наученото.

Мишра и Келер (Mishra & Koehler, 2006, pp. 1017–1054) докажуваат дека соодветната и наменската интеграција на технологијата во реализација на наставата придонесува за зголемување на интересот, ангажираноста и учењето. Оваа рамка нуди структурно објаснување за тоа како технологијата може да биде ефективно втемелена во поучувањето и учењето. Најважната компонента се однесува на тоа што таа им помага на наставниците да донесуваат одлуки, базирани на точни информации при бирањето и примената на алатки коишто ќе помогнат во подобрување на педагошките практики и учењето.

Една од најзначајните карактеристики на наставникот е неговата способност за флексибилност. Да се биде флексибилен, во педагошка смисла, значи да се покаже способност за прилагодување на наставните содржини и методите за реализација на наставата во согласност со актуелната состојба во училницата (Anderson, 2004).

Осврнувајќи се на управувањето на училницата во контекст на создавањето услови за правилно и посакувано однесување на учениците, се забележува дека наставниците најчесто прибегнуваат кон постулатите што Скинер (Skinner, 1968) ги предложува, а кои пак, се во согласност со бихевиоризмот. Оттука, доколку учениците со своето однесување придонесуваат за позитивна клима во училницата, тие се наградуваат преку примена на разновидни системи за наградување. Техниките од овој вид најчесто обезбедуваат континуитет, дисциплина и предвидливост во однесувањата на учениците. Се смета дека ваквото управување на учениците ја поддржува стабилноста на средината за учење.

Спротивно на оваа теорија е хуманистичката која предлага вметнување на охрабрувачки пристапи во обидот за промовирање и одржување стабилност на средината за учење. Ова значи дека наставникот наместо да ги казнува учениците за несоодветното однесување, треба да ги охрабрува да бидат подобри, на тој начин обидувајќи се да гради култура на меѓусебно разбирање, доверба, почит и лична одговорност. Според хуманистичките пристапи, дисциплината треба да претставува резултат од саморегулацијата на учениците, а не страв од дисциплински мерки. Најзначаен застапник на хуманистичките пристапи е Маршал (Marshall, 2004, pp. 505–507).

Бандура (Bandura, 1977) е застапник пак, на социјалното учење, односно учење од набљудување и имитација на позитивните примери во училницата. Тој смета дека наставникот може да наметне позитивна атмосфера и мотивирачка клима во училницата, демонстрирајќи конструктивно однесување, емпатија и позитивно изразување, а со тоа тој ќе создаде норми кои учениците спонтано ќе почнат да ги усвојуваат и применуваат.

Од овие теоретски постулати можеме да препознаеме дека суштината на управувањето со училницата е систематското планирање, организирањето и водењето на сите активности во средината за учење со цел обезбедување услови за непречено, ефикасно и продуктивно учење (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003, pp. 5–6). Понатаму, од исклучителна важност е изнаоѓање соодветен пристап за регулирање на однесувањето на учениците, за градење позитивна клима во училницата, за воспоставување јасни правила на однесување. Доколку се исполнат сите овие услови, ќе се создаде средина за учење која едновременно ќе ги поддржува когнитивните, афективните и социјалните цели на наставата (Emmer & Evertson, 2013).

Практичната примена на теориите за управување со училницата се преточени во делата на многубројни автори-педагози, коишто своите дела ги базираат на искусствените истражувања.

Скривенер (Skrivener, 2011, pp. 36–37) недвосмислено укажува на тоа дека ефективното управување со училницата не подразбира авторитарна контрола, туку создавање работна атмосфера во која наставникот и учениците се партнери во учењето. Според него, успешниот наставник треба да биде предводен од својата интуиција во обидот за адаптирање на наставата во реално време, а според потребите и енергијата на групата. Вака, ќе се создаде баланс меѓу структурата и флексибилноста, што всушност

може да се преименува во јасни правила и очекувања од една страна, и креативност и ученичка иницијатива од друга страна.

Доколку правилата за однесување во училницата се споделат со учениците од почетокот на учебната година, тие ќе знаат што е посакувано и прифатливо однесување, а што не. Постојаното следење на однесувањето на учениците и навремената интервенција за спречување на можните нарушувања на атмосферата во средината за учење е од клучна важност. Наставниците и учениците треба да работат кон градење на продуктивни односи кои поттикнуваат доверба, почит и чувство на припадност (Marzano, Marzano, & Pickering, 2003, pp. 93–94).

Од сево ова можеме да заклучиме дека управувањето со училницата претставува повеќеслојна и динамична компонента на наставниот процес. Таа бара од наставникот да планира стратешки, да промовира продуктивно однесување и интеракција. Затоа, наставникот треба да биде добар организатор, одличен комуникатор и да располага со педагошка интуиција.

3.2.5. Професионален развој на наставниците

Континуираната професионална надградба и развој на наставникот треба да претставува повеќе од едноставно барање и именување како категорија во Правилникот (МОН, 2020, чл. 8, стр. 2). На неа треба да се гледа како на суштинско побарување од наставничката професија, чија задача е да ја одржува живата врска меѓу знаењето, вештините и променливата реалност на образованието. Денешниот наставник функционира во средина која постојано располага со нови општествени и технолошки промени, чија рефлексивност се гледа во потребите на учениците. Едновременно, дел од наставните практики остануваат релативно непроменети, што создава јаз меѓу тоа што учениците го живеат надвор од училиштето и тоа што го доживуваат во училницата. Учениците често го прифаќаат овој јаз како нормален, без јасно да го артикулираат, но тој сепак влијае врз нивната мотивација и ангажираност. Токму затоа, континуираниот професионален развој не треба да претставува избор, туку неопходност за наставникот да остане релевантен, компетентен и инспиративен во училницата (Day, 1999, pp. 15; Avalos, 2011, pp. 10, 17).

Вилотијевиќ (2000) ја дефинира потребата од континуиран развој на наставникот во смисла на обновување на неговиот интегритет преку постојаното надминување на сопствените ограничувања како наставник и прилагодување на актуелната образовна

реалност. Тој смета дека тука станува збор за двонасочен процес, кој едновременно цели кон внатрешниот раст на наставникот и кон неговата надворешна адаптација во согласност со барања на современото образование.

Во меѓународни рамки, како што е ОЕЦД: Интегрирани и долгорочни модели за професионално учење на наставници (ОЕЦД, 2020, стр. 11), се нагласува важноста на интегрираните и долгорочни програми за развој, кои комбинираат: формално учење, неформално учење, истражувачка пракса и технолошка надградба. Следствено, станува збор за учество во акредитирани обуки, унапредување на степенот на квалификација, потоа учество во здруженија, семинари, работилници, учество во анализирање на наставните практики, континуирано информирање и усвојување дигитални алатки и примена на иновативни наставни стратегии, што всушност е претставено како хоризонтално учење.

Се смета дека еден од најефикасните форми на професионален развој е Lesson Study моделот (Lewis et al., 2009, pp. 3–6, 8–9). Овој модел подразбира суштинска соработка меѓу наставниците чија заедничка цел е идентификувањето на наставните компоненти што имаат најголем ефект врз учењето. Па така, наставниците заеднички ја планираат реализацијата на наставата, на која ѝ следи набљудување со цел забележување на работите што функционираат. Откако ќе се спроведе набљудувањето, се анализираат податоците од истото и потем се преземаат конкретни чекори во имплементација на резултатите од анализата. Намерата од оваа соработка се наоѓа во желбата за доаѓање до најсоодветниот пристап за воспоставување и одржување на продуктивната и конструктивна средина за учење, изнајдување на најсоодветните методи за поучување, и подобрување на наставните стратегии.

Peer Observation and Feedback на Бел и Купер (Bell & Cooper, 2013, pp. 60–61, 65–66) е стратегија која придонесува за постојаната надградба на наставниците, а која повторно се базира на соработката меѓу наставниците. Оваа стратегија подразбира присуство на наставниците на часови кај своите колеги и обезбедување конструктивна критика, која треба да поттикне рефлексивна и практично подобрување.

Наставникот може и сам да процени што вистински и добро функционира во сопствената училница, а што треба да се измени и промени, доколку спроведе систематско истражување во сопствената училница, со цел тестирање и унапредување на наставните методи. Ваквата форма на професионален развој се нарекува Action Research (Kemmis & McTaggart, 2000, pp. 559–561).

Земајќи предвид дека живееме во дигитална ера, можеме да забележиме дека доколку наставниците сакаат да вложат во унапредување на своите компетенции, вештини и знаења, тие тоа можат да го направат преку големиот број обуки и тренинзи што се одвиваат онлајн. Платформите како што се Coursera или EdX овозможуваат глобален пристап до ресурси за стекнување нови компетенции, особено во доменот на интеграција на технологијата во наставата (Misra, 2018, p. 2). Преку менторството, на кое се гледа како на модел за насочена поддршка, поискусните колеги или пак надворешните експерти можат да им помогнат на помалку искусните наставници да работат на унапредување на своите знаења и компетенции за педагогијата во целост (Hudson, 2013, pp. 1–2).

Гаски (Guskey, 2002) вели дека суштината на континуираниот професионален развој е двојна. Првата димензија се однесува на неопходноста за адаптирањето на наставниците на постојаните промени во образованието, како што се новите наставни програми, дигиталните алатки и инклузијата во образованието. Втората димензија на професионалниот развој се однесува на зрелоста на наставникот во смисла на прифаќањето дека знаењето и вештините не се непроменливи, туку дека бараат постојана надградба и прилагодување.

Изостанувањето на континуираниот професионален развој подразбира монотона настава и неподготвен наставник за поучување во 21-от век. Според Дарлинг-Хамонд, Хајлер и Гарднер (Darling-Hammond, Hyler, & Gardner, 2017, pp. 1–2) доколку наставниците не се вклучени во редовни програми за професионален развој, ќе продолжат да применуваат застарени модели на поучување, а тоа секако ќе резултира со намалена мотивација за учење, што ќе придонесе и за пониски постигања на учениците. Марзано (Marzano, 2007, pp. 108, 120) го дополнува ова тврдење и вели дека отсуството на надградба води до ригидност во пристапите, слаба интеграција на технологија и ограничена способност за прилагодување на наставата според индивидуалните потреби на учениците. Овие услови не придонесуваат училницата да биде место каде учениците ќе просперираат, ќе градат критичка мисла и креативност, туку место каде ќе се промовира неинспиративна репродукција на информации.

Кај нас, континуираниот професионален развој се ефектуира преку Бирото за развој во образованието и тоа преку планирани обуки во рамките на неговите институционални механизми. Во согласност со извештајот за спроведување на Годишниот план за работа за 2021 година се наведува дека во согласност со изработените модули, биле

реализирани обуки за наставниците кои реализираат настава во прво и четврто одделение, во согласност со Концепцијата за основно образование (2021), а во кој се прикажуваат и квантитативните индикатори за обемот на реализираните обуки и опфатени наставници (Биро за развој на образованието, 2022, стр. 13).

3.3 Наставни ресурси: Учебници и наставни средства

Учебниците и наставните средства, особено во наставата по втор јазик се носители на педагошката визија, на културната перспектива како и на дидактичко-методската филозофија на наставниот процес. Вообичаено, учебниците и наставните средства претставуваат рефлексija на Наставата програма, претворајќи ги, навидум апстрактните стандарди и цели, во конкретни ресурси и активности. Учебниците треба да располагаат со прашања, задачи и вежби, кои му ги даваат дидактичките компоненти и карактеристики. Ако се земе предвид дека задачата на учебниците и наставните средства за поучување и учење немајчин или втор јазик е во себе да ги интегрираат интеркултурноста, спознајноста и соодветниот пренос на значењата од мајчиниот во целниот јазик, тогаш се заклучува дека особено внимание треба да се посвети на изборот на содржините и на дизајнот (Richards & Rodgers, 2014, p. 1; Tomlinson, 2011, pp. 1–32).

На учебниците и на наставните средства не треба да се гледа како на пасивни носители на информација, туку на активни чинители кои ја обликуваат интеракцијата во училницата, ги насочуваат методите на поучување и создаваат простор за создавање автентични јазични искуства. Квалитетно обмислените материјали, поддржани од истражувањата во сегментот на применетата лингвистика и методиката на наставата по втор јазик (Cunningsworth, 1995, as cited in Tsiprakides, 2011, p. 759; McGrath, 2016, p. 17) имаат моќ да влијаат продуктивно на ангажираноста на ученикот, да ја поттикнат неговата независност и да го трасираат патот за развивање на компетенцијата за комуникација. Тие треба да ги интегрираат сите јазични вештини во единствен и кохерентен систем што го поддржува јазичниот развој во веродостоен контекст. Тука станува збор за подеднакво присуство на содржина, активности и вежби кои ќе ги третираат следниве јазични вештини: читање со разбирање, слушање со разбирање, пишување и зборување.

Сепак, ефективноста на учебниците и наставните средства не се оценува само од перспектива на содржината и дизајнот, кои треба да бидат во согласност со возраста, па

така, на пример, во првиот воспитно-образовен процес, 0:75 – 0:25 треба да биде во корист на илустрацијата, туку и од начинот на кој наставникот ги интегрира во наставата. Како што истакнуваат Хачинсон и Торес (Hutchinson & Torres, 1994, pp. 315, 322–323), ниту еден учебник не може да одговори на сите потреби на учениците без критичка интервенција на наставникот, којшто го адаптира материјалот во согласност со нивото, мотивацијата, културната позадина и когнитивните можности на учениците. Во овој контекст, важно е да се нагласи и улогата на културата, бидејќи учебниците и наставните средства често пренесуваат вредности и ставови што можат да влијаат врз начинот на кој учениците го перципираат и го усвојуваат јазикот.

Во современата педагошка парадигма, на учебниците се гледа како на дел од поголем систем на ресурси, кој меѓу останатото, вклучува и дигитални платформи, комбинација од текстуални, визуелни и аудиовизуелни содржини и автентични материјали од реалниот живот (Mishra & Koehler, 2006, pp. 1024–1042; Dudeney, Hockly, & Pegrum, 2013, p. 17). Ваквата интеграција ја зголемува флексибилноста и прилагодливоста на наставниот процес и овозможува развој на дигиталната писменост, која претставува една од клучните компетенции на 21-от век.

Се заклучува дека во наставата по втор јазик, изборот, адаптацијата и интерактивноста на наставните средства претставуваат стратешки педагошки одлуки кои директно ќе влијаат врз ефективноста на учењето и врз степенот на постигањата на учениците.

3.3.1. Улогата на учебниците во наставниот процес

И покрај тоа што учебникот се смета за помошно наставно средство за поучување и учење, во кој наставните содржини се јасно структурирани, тој го одредува редоследот на темите, динамиката на учењето и дидактичко-методскиот пристап. Прогресивниот развој на јазичните компетенции од почетно кон напредно ниво е во срцевината на учебниците по втор јазик, преточувајќи го наставните цели и стандарди во конкретни активности, вежби и задачи. Во тој случај, учебникот обезбедува предвидливост и континуитет во учењето, едновременно нудејќи му можност на наставникот за адаптација и креативна интерпретација (Richards, 2001, pp. 1–6)

Учебникот по втор јазик претставува организиран систем од лексички, граматички и комуникативни елементи, кои, како што се спомена погоре, постепено се

надградуваат во согласност со когнитивните можности и јазичните потреби на учениците (Cunningsworth, 1995, as cited in Richards, 2001, p. 4). Овие учебници се карактеризираат со културна повеќеслојност, најчесто претставена со помош на автентичните текстови, дијалози и ситуации чија цел е приближување до културата на јазикот-цел, а на тој начин придонесувајќи за дополнителен развој на интеркултурните компетенции (Byram, 1997, pp. 34, 57). Следна одлика на учебниците по втор јазик е мноштвото од интегрирани стратегии за учење, кои целат кон збогатување на речникот на учениците, поучување како да препознаваат граматички шеми и истите да ги користат во реални, секојдневни ситуации.

И покрај бројните карактеристики што ги поседува, учебникот не се одликува со апсолутност и непроменливост. Главната улога во училницата ја зазема наставникот, па како што истакнуваат Хачинсон и Торес (Hutchinson & Torres, 1994, pp. 315, 322–323), ефективната на учебникот ќе биде условена од способноста на наставникот да го актуализира материјалот, поврзувајќи го со реалните интереси на учениците, да додаде комплементарни ресурси и да го прилагоди развојното ниво на групата. Во зависност од авторството на учебникот, честопати е потребна негова дополнителна адаптација. Тоа може да вклучи модификација на дијалозите за да одговараат на локалниот контекст, адаптација на вежбите за да вклучуваат мајчин јазик како референтна почетна точка, или интеграција на дополнителни аудиовизуелни материјали што го збогатуваат јазичното искуство.

Сепак, неопходноста од учебникот е неспорна. Од дидактичка перспектива, учебникот овозможува кохерентност зашто содржините се логички поврзани, целите се јасно поставени, а наставниот процес има јасно дефинирана насока. Имајќи на ум дека наставата по втор јазик побарува деликатна систематичност и прогресивно воведување на нови јазични елементи, учебникот е од критична важност за долгорочното задржување на знаењето (Nation & Macalister, 2010, p. 115). Современите учебници за усвојување втор јазик најчесто се дизајнирани за да ги поддржат различните стилови на учење, нудејќи многубројност и разновидност од активности кои се варираат од индивидуални задачи преку работа во парови до групни проекти, сè со цел да се стимулира и когнитивната и афективната вклученост на учениците. Затоа, се смета дека учебниците треба да се користат како флексибилна рамка, но не и како задолжителна и неменлива компонента (Tomlinson, 2011, p. 2). Ова претполага дека учебниците треба да се восприемаат како основа за реализацијата на наставата, а не како на единствен начин

на поучување од кој не смее да се отстапува. Во согласност со ова, учебникот треба да биде инспирација за наставникот, која ќе му ја обезбеди насоката и ресурсите (во извесна мера), а притоа ќе му овозможи на наставникот, во процесот на реализацијата на наставата, да ја вгради и својата креативност, експертиза и познавање на учениците. Оттука, може да се констатира дека наставната практика му доделува двојна улога на учебникот, медијаторска и трансформативна. Медијаторството се однесува на поврзувањето на наставната програма со наставните теми и содржини во учебникот и нивната практична реализација на наставниот час, додека пак, неговата трансформативна улога се должи на флексибилноста во прилагодувањето на содржините кои треба да бидат производ од социјалната и културната реалност.

Современата наставна практика му дава двојна улога на учебникот, медијаторска и трансформативна. Медијаторската улога на учебникот ја подразбира неговата интенција да ја поврзе наставната програма со наставниот час. На учебникот му се придава и трансформативната улога зашто токму преку него наставникот и учениците заедно ги прилагодуваат темите и содржините кои треба да бидат производ на социјалната и културната реалност.

3.3.2. Дидактички материјали во наставата за поучување втор јазик

Дидактичките материјали го претставуваат функционалното проширување на учебникот. Тие се алатки со кои располага наставникот, а кои овозможуваат поголема флексибилност и прилагодување на наставниот процес, предвидувајќи зголемен интерес кај учениците. Како што забележува Томлинсон (Tomlinson, 2011, p. 2), дидактичките материјали ја поддржуваат наставната програма и ја збогатуваат со нови перспективи и методи.

Поимот дидактички материјали подразбира широк спектар на ресурси: печатени работни листови, картички со зборови и слики, постери, инфографици, визуелни шеми, појмовници, табели со граматички структури, фотографии, карти со јазични задачи, снимки од аудиозаписи, песни, ритмички текстови, поткасти, кратки видеа, анимирани видеа со граматика и за лексика, реквизити за драматизирање на одредени ситуации од секојдневието, реални предмети (тематски поврзани), интерактивни презентации, дигитални квизови, дигитални речници и корпуси, сценарија за дијалози, картички со прашања, дебатни картички, чек-листи за ревизија и уште многу други.

Клучниот квалитет на дидактичките материјали се состои во нивниот потенцијал да создадат средина за учење што овозможува внимателно планиран јазичен влез (Krashen, 1985, pp. 23–24). Ова, тогаш, значи дека содржините во дидактичките материјали треба да почиваат на четири критериуми, и тоа: граматичка точност, културна релевантност, комуникативно усовршување и когнитивен предизвик. На пример, примената на весници, реклами, видеа и песни на јазикот-цел ќе им помогне на учениците да ги развијат вештините за разбирање и интерпретација на слушнатото или прочитаното од реалните ситуации, а симулациите на дијалози или разговори на јазикот-цел ќе им овозможи активно јакнење на способноста за јазично изразување.

Суштината на дидактичките материјали е сочинета од нивната мотивациска, когнитивна, комуникациска и инклузивна функција. Визуелно привлечните материјали го задржуваат вниманието на учениците, поттикнувајќи ја нивната мотивација за работа и учење. Когнитивна функција на дидактичките материјали се содржи во начинот на структурирањето на влезните јазични информации во различни форми како графички организатори, картички, адаптирани текстови, текстови со празнини, ситуациски задачи, сортирање и класификација и други, чија задача е поттикнување на обработката, разбирањето и поврзувањето на содржините со што се олеснува обработката и запомнувањето на нови јазични елементи кај учениците (Mayer, 2009, pp. 80–81). Интерактивните материјали кои целат да ги натераат учениците зборуваат на јазикот-цел, поточно да поставуваат прашања, да даваат одговори, да смислуваат решенија за зададените сценарија или ситуации, да дебатираат, или во суштина да бидат поттикнувачи за соработка меѓу учениците и со наставникот ја опишуваат комуникативната функција на дидактичките материјали. На крај, дидактичките материјали кои располагаат со предлози за активности наменети за различни когнитивни нивоа и насоки за реализација на диференцијацијата во учењето ќе ја потврди и нивната инклузивна функција. Па така, примената на автентични и полуавтентични дидактички материјали значително ја зголемува мотивацијата и придонесува за унапредување на јазичната компетенција. Причината за тоа е што кај учениците се развива чувство дека јазикот го применуваат во реални ситуации, при што фокусот се пренасочува од училишната задача кон автентична комуникација. Во наставата по втор јазик, ова значи поместување на фокусот од механичко повторување кон смислено учество и создавање јазични ситуации кои имаат реална комуникативна вредност (Gilmore, 2007, pp. 107–108; Nunan, 2004, pp. 3–4).

Ефективноста на дидактичките материјали во најголема мера зависи од нивната правилна селекција и соодветна интеграција во наставата. Таа се обезбедува кога материјалите се дидактичко-методски конзистентни и усогласени со наставните цели (Harmer, 2015). Во контекст на нивната когнитивна функција, при избор или изработка на дидактички материјали потребно е да се води сметка тие да бидат прилагодени на јазичното ниво на групата. Исто така, при изборот на материјали секогаш треба да се земе предвид и диференцијацијата, односно разновидноста на потребите на учениците и можностите. Честото користење материјали без јасна и конкретна врска со наставната програма може да доведе до фрагментација, нарушувајќи ја кохерентноста на наставата.

Во ерата на дигиталното образование, дидактичките материјали сè повеќе вклучуваат и интерактивни онлајн-алатки како игри што поттикнуваат меморирање нови зборови, квизови, симулации, дигитални картички за усвојување нови зборови, како и ресурси кои комбинираат звук, слика и текст. Ова отвора дополнителни можности за индивидуализација на наставата, но едновременно бара од наставникот дигитална компетенција и критички пристап при изборот на материјали.

Неопходноста од дидактичките материјали во наставата по втор јазик е широко препознаена, при што на нив треба да се гледа како на динамичен ресурс што може да се модифицира и да ја менува својата форма во согласност со наставните цели и потребите на учениците. Дидактичките материјали претставуваат средство преку кое апстрактната јазична содржина се конкретизира и се поставува во автентичен контекст, со што се зголемува ангажираноста и мотивацијата на учениците. Нивната примена го поврзува усвојувањето на јазикот со реални комуникациски ситуации и со културниот контекст на ученикот.

3.3.3. Технолошки ресурси

Технолошките ресурси во наставата по втор јазик се носители на новата педагошка парадигма, според која јазикот најефикасно се усвојува преку интерактивни, мултимодални и автентични комуникациски средства. На современата технологија во педагошки рамки се гледа како на средство за создавање динамична средина во која учениците стануваат активни учесници во процесот на учење. Повторно, исто како и кај дидактичките материјали, ефективната интеграција на технологијата ќе зависи од способноста на наставникот истата да ја усогласи со педагошкото и предметното знаење,

и на тој начин да создаде услови за активност на учениците и темелно учење (Mishra & Koehler, 2006, pp. 1018–1019).

Во контекст на наставата по втор јазик, технолошките ресурси можат да се групираат во неколку клучни категории, и тоа: дигитални платформи за учење, мултимедијални ресурси, интерактивни алатки, виртуелна реалност, како и автоматизирани системи за оценување и повратна информација. Дигитални платформи за учење како Microsoft Teams, Google Classroom, Moodle, Edmodo, Canvas, Blackboard овозможуваат организирање на наставните теми и содржини, следење на напредокот и комуникација меѓу наставникот и учениците, поддржувајќи го флексибилното и хибридно учење. Ова значи дека материјалите за учење се достапни во кое било време и место (British Council, 2013, p. 38). Мултимедијалните ресурси како аудио и видеоматеријалите, интерактивните презентации, поткастите, јазичните апликации и платформите за гледање автентични медиумски содржини ги изложуваат учениците на природниот јазичен влез и различни акценти, стилови и регистри на зборови. Понатаму, интерактивните алатки или апликации за креирање квизови, алатки за соработка во реално време и софтвер за симулации и игри ја зголемуваат мотивацијата и го поттикнуваат учеството на сите ученици, особено кога станува збор за усвојување нови лексички содржини. Следи виртуелната реалност која, нудејќи можноста за учество на учениците во виртуелни јазични средини, обезбедува средини за учење во кои учениците ја вежбаат комуникацијата на јазикот-цел во симулирани ситуации, дополнително придонесувајќи за развој на интеркултурната компетенција (Godwin-Jones, 2016, p. 18). Автоматизираните системи за проценка и повратна информација се алатки кои овозможуваат брза корекција на грешките, поддржувајќи ја автономијата на ученикот и овозможувајќи му индивидуализирано темпо на учење.

Истражувањата (Dudeney, Hockly, & Pegrum, 2013, p. 15) укажуваат дека технологијата во наставата по втор јазик има три клучни придобивки: зголемување на изложеноста на јазикот, обезбедување автентични комуникациски ситуации и поттикнување на самостојното учење. Преку дигиталните алатки, учениците учат преку откривање, обиди и грешки, а наставникот ја добива улогата на фасилитатор кој им дава совети и ги насочува кон релевантни и значајни ресурси. Секако, предизвиците од интеграцијата на технологијата во наставата не изостануваат. Како што нагласува Бакс (Вах, 2011, p. 1), од исклучителна важност е технологијата да се користи природно и органски, наместо како изолиран додаток. Тоа подразбира развивање на дигитална

писменост и кај наставниците и кај учениците, критичка проценка на квалитетот на дигиталните ресурси и усогласување со наставната програма и целите на учењето.

Во практичната примена, технолошките ресурси треба да функционираат како катализатор на комуникацијата и креативноста, а не како замена за наставникот. Логички интегрираната технологија овозможува комбинирање на синхроно и асинхроно учење, создавање индивидуализирани планови за напредок и поврзување на учениците со заедниците кои се говорители на јазикот-цел.

3.3.4. Адаптација и прилагодување на наставните средства за различни ученици

Адаптацијата и прилагодувањето на наставните средства во наставата по втор јазик и наставата во генерална смисла претставуваат есенцијален дел од современата педагошка практика, зашто секој ученик или група ученици носат со себе уникатен сплет на предзнаења, когнитивни способности, стилови на учење, мотивациски фактори и културни искуства. Ова е причината која не дозволува наставните средства да се третираат како универзална формула, која ќе биде во функција на секој ученик, а токму затоа нивната ефикасност ќе зависи од способноста на наставникот истите да ги модифицира во согласност со индивидуалните или потребите на група на ученици. Како што истакнува Томлинсон (Tomlinson, 2011, p. xiv), „адаптацијата на материјалите претставува процес на нивно модифицирање со цел да се подобрат или да станат посоодветни за конкретниот тип ученици, при што наставниците најчесто ги адаптираат материјалите секојпат кога користат учебник.“

Фактот што учениците се во исто одделение, нужно не значи дека сите се на исто јазично ниво. Всушност, тоа е невозможно. Затоа, модифицирањето на сложеноста на текстовите, должината на речениците, вокабуларот и граматичките структури треба да се адаптираат согласно нивото на знаење и компетенциите на учениците. Споменувајќи го ова, наставникот треба да биде вешт во прилагодувањето на обемот и на сложеноста на задачите. За наставникот да успее да направи соодветно и квалитетно адаптирање, најнапред треба да ги процени когнитивните можности и јазичното ниво на учениците. Дури тогаш наставникот може да пристапи кон адаптација, односно прилагодување на материјалите. Во согласност со принципите на универзалниот дизајн за учење, овој процес не треба да подразбира сегрегирање на учениците, туку обезбедување разновидни начини на претставување на содржината, ангажирање и изразување, со што

на учениците им се овозможува да изберат пристапи и наставни средства што најмногу им одговараат, обезбедувајќи рамноправен пристап до содржината и можности за различни начини на учество. За чувство на мотивираност и ангажираност да опстане, наставниците треба дополнително да ги охрабруваат и мотивираат учениците интегрирајќи теми и ситуации кои се блиски и значајни за нивната култура, притоа намалувајќи ја културната дистанца што може да се развие, а зголемувајќи ја мотивацијата и желбата за учество во наставата. Покажувајќи интерес за користење различни наставни средства базирани на различни стилови на учење, на учениците ќе им даде до знаење дека наставникот се грижи за нив и ги разбира. Како резултат од ова, учениците ќе покажат зголемен интерес за активностите, што ќе влијае на нивната мотивација. Мотивацијата ќе се рефлектира во ангажираноста на учениците и ќе доведе до подобрување на резултатите од учењето и на крај, позитивно ќе влијае врз нивниот успех. Кога наставникот ги препознава и е свесен за когнитивните и афективните можностите на своите ученици, тој ќе може да се погрижи да го адаптира и темпото на поучување и да понуди различни форми за учење. Со ова, тој континуирано ќе придонесува за зголемување на шансите за подобри постигања и успех на учениците. Оттука, може да се заклучи дека доколку наставникот располага со сите информации поврзани со можностите и интересите на своите ученици, тој може најефикасно да ја планира наставата одвојувајќи доволно време за сите ученици, нудејќи им различни форми за учење, како, на пример, индивидуално, во парови, во групи, во тимови, онлајн итн.

Овој став се потврдува со истражувањата од областа на прилагодувањето на наставните средства и материјали (Graves, 2000, as cited in Poľášková, 2021, p. 26; McGrath, 2013) со кои се потврдува дека учениците се помотивирани и постигнуваат подобри резултати кога наставните средства и материјали ги рефлектираат нивните интереси, лични цели и стилови на учење. Во пракса, адаптирањето на наставните средства и материјали изгледа вака: скратување или поедноставување на текстовите, додавање белешки што дополнително ги објаснуваат концептите што се поучуваат, кога има простор и нивно визуелно претставување, заменување на културно непознати референци со локално релевантни, тенденциозно менување на задачите и вежбите за да се поттикне поголема интеракција и комуникација, интегрирање на технологија во наставата и сл.

Од друга страна, како што нè упатува Канингсворт (Cunningsworth, 1995, p. 7) на адаптирањето на наставните средства и материјали треба да му се пристапи на начин кој нема да доведе до губење на автентичноста на јазичниот материјал, зашто токму тој е клучен за комуникациската компетенција. Па затоа вели дека успешното прилагодување на достапните наставни средства и материјали треба да подразбира балансирање меѓу оригиналноста и новитетите што се планира да се претстават.

Може да се заклучи дека адаптацијата на наставните средства и материјали во наставата по втор јазик не подразбира механичка интервенција, туку промислен педагошки процес, чија задача е да ја спои креативноста со професионалната одговорност. Во текот на овој процес наставникот ги анализира, евалуира и редизајнира наставните средства и материјали сè со цел да создаде услови за учење што одговараат на потребите на сите ученици, едновременно поттикнувајќи го нивниот напредок.

3.3.5. Интеракција на наставните ресурси во современото учење

Заклучоците до кои се стигна во претходниот дел го условуваат присуството на интеракцијата на наставните ресурси во современото учење, рефлектирајќи ги токму различностите во учењето и комбинирањето на различните наставни ресурси, со идеја соодветно да му се пристапи на секој ученик или група ученици. Притоа, кога се вели различности, се мисли на когнитивните и афективните, на разликите што се однесуваат на стилите за учење, на јазичните, културните и социјалните разлики, како и на разликите во предзнаењата за наставниот материјал што треба да се поучува.

Па така, педагогијата не наложува потпирање на еден и единствен доминантен извор, туку напротив, инсистира на динамична интеракција на повеќе различни наставни ресурси, како печатени, дигитални, аудиовизуелни и интерактивни. Комбинирањето на различни формати на наставните ресурси се резултат од свесно и намерно педагошко дизајнирање, а идејата е создавање на целисходно, кохерентно, смислено и мотивирачко искуство за поучување и учење кое ќе биде во хармонија со пропишаните цели во наставната програма. Како што истакнува Ричардс (Richards, 2017), ефективната настава се гради врз способноста да се поврзат повеќе извори на знаење и да се трансформираат во целосно искуство. Земајќи ја наставата по втор јазик како контекст во којшто ќе се прикажат начините за комбинирање на наставните ресурси, се именуваат следниве комбинации: печатени со дигитални материјали, интеграција на аудиовизуелни ресурси, вкрстување на автентични материјали со педагошки, интерактивни задачи и учење

базирано на проекти. Печатените материјали можат да располагаат со истоветни, или слични дигитални материјали во кои ќе бидат понудени задачи и проекти што ќе служат за надополнување и/или проширување на содржината од печатените материјали, потоа можат да бидат во форма на самостојни интерактивни вежби и задачи, кои не се нужно поврзани со печатените материјали, но нудат вежби, задачи и проекти во кои можат да се вежбаат и усовршуваат одредени вештини или компетенции. Интеграцијата на аудиовизуелните ресурси подразбира активирање и увежбување на сите јазични компетенции, а особено компетенциите за слушање со разбирање, кои недостасуваат во печатените материјали. Вкрстувањето на автентични материјали како што се новинарските текстови, рекламите, интервјуата и нивното адаптирање во согласност со педагошките принципи, овозможува примена на современи алатки за поддршка и прогресивен развој на компетенциите (Gilmore, 2007, pp. 107–108). Интерактивните задачи и учењето базирано на проекти нуди уникатна можност за учениците самите да спроведуваат истражување, да ги најдат потребните материјали, да ги анализираат и потем да ги искombинираат во финален производ кој може да биде претставен во најразлични форми.

Се разбира, доколку им се даде глас на учениците и можност да ги комбинираат ресурсите за кои тие сметаат дека ќе им помогнат во постигнувањето на предвидените цели, а тие претставуваат мешавина од традиционалните и дигиталните ресурси, тоа ќе резултира со зголемено учество на часот и развој на независноста во учењето (Dudeneu, Hockly, & Pegrum, 2013, pp. 15, 17). Сепак, улогата на наставникот во овој процес е неопходна, заради можни отстапувања и несогласувања со целите од учењето.

3.4 Дидактичко-методски пристапи за реализација на наставата

Дидактичко-методските пристапи претставуваат централна оска на наставниот процес, зашто покрај тоа што го определуваат начинот на преносот и усвојувањето на наставните содржини, тие директно влијаат врз динамиката во училницата, нивото на вклученост на учениците и квалитетот на јазичното искуство. Во наставата по втор јазик, оваа методолошка рамка е уште поважна, зашто го обликува балансот меѓу развивањето на јазичната точност, комуникативната компетенција и интеркултурната свесност, кои според Лајтбаун и Спада (Lightbown & Spada, 2006, pp. 148, 150–151) и Елис (Ellis, 2005, pp. 209–224) ги претставуваат трите клучни столба на ефективното поучување и учење втор јазик.

Доминантните методи за поучување се менувале низ годините, во согласност со тогашните сфаќања за тоа што претставува ефективен и ефикасен пристап кон усвојувањето на јазикот. Граматичко-преведувачкиот метод доминирал во 19 и на почетокот на 20 век, по што бил заменет со директниот метод и со аудио-лингвалниот метод, кој се развил во средината на 20 век. Во 70-тите години комуникативното поучување на јазикот се етаблирало како нов метод, со фокус на функционалната употреба на јазикот во реални контексти (Richards & Rodgers, 2014, pp. 8, 27). Современите развои понатаму довеле до пристапи засновани на задачи и до интегрирано учење на содржина и јазик: првиот се темели на автентични комуникативни задачи како основна единица на наставата, а вториот ја поврзува предметната содржина со паралелно јазично учење (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, pp. 191, 277).

Современата литература ја напушта идејата за еден единствен и најдобар метод и предлага интегриран пристап. Тоа подразбира комбинирање и приспособување на стратегии, методи и техники според возраста, јазичното ниво, мотивацијата и културниот контекст на учениците (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, pp. 191, 277). Оттука, наставниот метод станува динамична рамка што се развива во интеракција со учениците, наместо да претставува фиксна шема за примена. Во тој контекст, изборот на методи е и педагошка и идеолошка позиција, бидејќи ја отсликува сензибилноста на наставникот и неговото разбирање за улогата на учениците во создавањето на средината за учење. Истражувањата упатуваат дека наставниците кои комбинираат традиционални и современи пристапи, дополнети со интерактивни и дигитални активности, и применуваат диференцирана настава, поуспешно ја поттикнуваат и одржуваат мотивацијата и придонесуваат кон поцврсто усвојување на вториот јазик (McGrath, 2013).

Согледувајќи ја важноста од заклучоците до кои се стигна досега, ќе се разгледаат пет клучни сегменти на методолошките пристапи во поучувањето на втор јазик, а тоа се: традиционалните и современите наставни методи, интерактивните техники и активности за вклучување на учениците, диференцијацијата на наставата и инклузивноста, како и улогата на методите во постигнување на целите на наставата.

Целта е, покрај приказот на теоретската основа, да се прикаже и практичната применливост на овие пристапи во реалните училници, особено во контекст на македонскиот образовен систем и наставата по македонски јазик како втор јазик.

3.4.1. Традиционални наставни методи

Традиционалните наставни методи во наставата по втор јазик се историска и теориска основа врз која се развиваат поновите дидактичко-методски парадигми. Формирани во периодот кога усвојувањето на јазикот доминантно се концептуализирал како релативно стабилен и кодифициран систем од правила, а наставата како дисциплиниран и постепен процес. Земајќи предвид дека граматиката и лексиката се третираше како фундаментални компоненти на наставата, наставните содржини биле организирани во строго секвенционирани прогресија, а улогата на наставникот била централна и нормативно насочувачка. Прегледните дела од областа на методиката на наставата по втор јазик (Larsen-Freeman & Anderson, 2011, pp. 38–40, 45, 56, 58, 75; Long, 1996, pp. 451–452; Gass & Selinker, 2008, pp. 261, 265; Richards & Rodgers, 2014, pp. 8, 27; Lightbown & Spada, 2006, p. 49) јасно укажуваат дека традиционалните модели не треба да се интерпретираат како погрешни или застарени практики, како што веќе се напомена, туку како контекстуално оправдани решенија, произлезени од тогашните доминантни психолошки и лингвистички влијанија, како бихевиоризмот, структурната лингвистика и граматичко-преведувачката традиција.

Граматичко-преведувачкиот метод предвидува дека прецизното владеење со јазичните форми и терминологијата е предуслов за секоја понатамошна употреба. Во согласност со овој метод, усвојувањето на јазикот се одвива преку објаснување на граматичките правила, морфосинтаксички анализи, превод и работа со пишани текстови. Иако современата методика ја критикува ограничената говорна интеракција, несомнено придонесува за градење на висока метајазична свест, ја тренира аналитичката прецизност и ја поддржува академската писменост. Па така, вредностите што ги застапува овој метод се без сомнение важни за развој во раните фази на усвојување на вториот јазик. Во терминологијата што се употребува во контекст на усвојување на вториот јазик, граматичко-преведувачкиот метод кореспондира со фокус на определени елементи, како, на пример, парадигми и конструкции, но изостанува комуникацискиот сегмент. Иако ваквиот пристап може да делува ограничувачки, токму неговата прецизна и структурирана природа може да обезбеди стабилна основа врз која подоцна се надградува течноста и точноста во употребата на јазикот.

Аудио-лингвалниот метод се појавува во средината на 20 век како методолошки пристап втемелен во тогашните доминантни психолошки и лингвистички теории, пред сè бихевиоризмот и структурната лингвистика. Во рамките на овој метод,

експлицитното објаснување на граматичките правила во голема мера се заменува со систематско увежбување на дијалози и контролирани јазични вежби преку постојано повторување. Новите структури што треба да се увежбуваат, се воведуваат етапно и во внимателно секвенциониран редослед. Ларсен-Фримен и Андерсон (Larsen-Freeman & Anderson, 2011) велат дека ваквиот тип практика секако ќе придонесе за висока автоматизираност и точност, особено во изговорот и во синтаксичките обрасци што се директно вежбани, зашто пристапот се темели на создавање навики и рутини, кои пак се третираат како предуслов за понатамошно владеење со јазикот. Меѓутоа, Лонг (Long, 1996) укажува дека автоматизираната точност сама по себе не е доволна за функционална комуникација. Комуникативните ситуации во кои учениците го употребуваат јазикот-цел не можат да се стандардизираат до степен што би овозможил целосно предвидлив тек на разговорот. Иако интеракцијата може да започне со автоматизирани јазични елементи, таа брзо се развива во насока што бара спонтаност и прилагодување, бидејќи реалните разговори во својата природа се непредвидливи. Затоа, потпирањето исклучиво на механичко повторување не гарантира спонтаност и флексибилна употреба на јазикот, затоа што учениците ретко се вклучени во интеракција што подразбира разјаснување на значењето, прилагодување на сопствената продукција и добивање повратни информации во текот на комуникацијата. Оттука, иако пристапот обезбедува интензивна практика и контролирани јазични модели, неговите ограничувања се најизразени кога целта е развој на комуникативна спонтаност.

Директниот метод се јавува како реакција на граматичко-преведувачкиот пристап и се темели на принципот дека учениците уште од самиот почеток треба да го слушаат и употребуваат јазикот-цел како примарен медиум во наставата. Во ваквата организација се минимизира употребата на превод, а значењето се објаснува преку контекст, предмети, слики, гестови, демонстрации и други визуелни и ситуациски потпори. Граматиката не се третира првенствено како збир од правила што се учат напамет, туку вниманието се насочува кон примери, од кои учениците постепено извлекуваат општи заклучоци за функционирањето на јазикот. Елис (Ellis, 2005) посочува дека ваквиот пристап може побрзо да ја поврзе јазичната форма со нејзината комуникативна функција, бидејќи се избегнува посредувањето преку мајчиниот јазик. Треба да се истакне дека за доследна примена на овој метод, наставникот треба да располага со висока јазична компетентност и развиени вештини за спонтано објаснување, но и со голем број визуелни и контекстуални помагала. Дополнително,

работата е олеснета и наставата ќе биде ефективна и ефикасна само доколку групата е релативно хомогена на јазично ниво, затоа што така наставникот полесно ќе успева да го одржува темпото и да обезбедува разбирлив јазичен влез за сите ученици. Но, во отсуство на овие предуслови, постои ризик наставата да се сведе на имитирање, погодување и претпоставување на значењето без јасна систематичност и без доволна јазична прогресија.

Наставниот метод именуван како Презентација – Вежбање – Продукција ја организира наставата во три јасни чекори. Првиот чекор е презентација, во кој наставникот ја воведува новата јазична структура и го појаснува нејзиното значење и употреба користејќи примери. Веднаш потоа се преминува на вежбање, односно на контролирани активности што им овозможуваат на учениците сигурно да ја употребуваат формата и постепено да ја автоматизираат. На крај доаѓа продукцијата, а таа се случува кога учениците ја применуваат целната структура во послободни и комуникативно порелевантни задачи, каде фокусот се пренесува од точноста кон функционалната употреба на јазикот. На пример, ако целта е усвојување на форма за барање или давање насоки, наставникот најнапред презентира неколку типични изрази во контекст, потоа учениците ги вежбаат во контролирани дијалози, а на крај изведуваат задача во која навистина треба да побараат и да дадат насоки во нова ситуација.

Иако моделот понекогаш се критикува како премногу линеарен, неговата применливост произлегува од практичните услови во училницата: во ограничено време наставникот често мора да обезбеди јасен вовед и насочена практика, особено кај појави што не се лесно откриливи само преку изложеност. Затоа, ваквиот пристап нуди експлицитен вовед кој функционира како почетна потпора, а усвојувањето на предвидените јазичните елементи постепено се развива преку нивната употреба во различни комуникативни ситуации.

Според теоријата, традиционалните методи во наставата по втор јазик најчесто ја нагласуваат експлицитната страна на знаењето. Тоа подразбира дека учениците најнапред добиваат јасни, декларативни објаснувања за правилата, а потоа преку систематско вежбање настојуваат тие правила да ги претворат во рутина при употребата на јазикот-цел. Лајтбаун и Спада (Lightbown & Spada, 2006, p. 49) потсетуваат дека експлицитното знаење не се трансформира непосредно во вештина што се применува без напор во реална комуникација. Сепак, Гас и Селинкер (Gass & Selinker, 2008, pp. 261, 265) истакнуваат дека експлицитно стекнатото знаење може да се автоматизира доколку

се вгради во доволно богата и континуирана практика. Оттука произлегува значајната поента што современите пристапи не би требало да ја занемарат, а се однесува на граматичката точност. Имено, граматичката точност секогаш не е спонтан попатен исход на комуникацијата. Таа претставува цел што бара промислено педагошко планирање. Доколку точноста не се адресира систематски, може да се создаде впечаток на говорна флуентност, а грешките да се стабилизираат и да се повторуваат.

Едновременно, ограничувањата на традиционалните модели се јасно видливи. Фронталната организација на наставата и слабата застапеност на интеракцијата често ја пасивизираат улогата на учениците. Оттука, значењето останува споредно во однос на формата, а проверката на знаењето најчесто се однесува на репродукција на наученото, наместо на активна комуникациска употреба. Како последица, учениците може да постигнат висока прецизност во читање и преведување, но да покажуваат несигурност кога треба спонтано да зборуваат и да се приспособуваат на непредвидливи комуникативни ситуации каде што јазикот треба да се употреби креативно. Прегледните дела од оваа областа не упатуваат кон аргументот дека проблемот не е само во методите, туку и во нивната еднолична примена, без доволно простор за кратки, но значајни интерактивни ситуации во кои учениците разјаснуваат значење, се коригираат и ја надградуваат сопствената продукција.

Од друга страна, придобивките од традиционалните методи се суштински и педагошки релевантни. Тие нудат јасен патоказ низ лексичко-граматичката сложеност на вториот јазик, намалувајќи ја когнитивната оптовареност во раните фази, создавајќи чувство на предвидливост и ред. Дополнително, традиционалните методи нудат јасни критериуми за следење и проверка на напредокот. Во услови на ограничен фонд на часови, одделенија со голем број ученици и нерамномерна изложеност на јазикот-цел надвор од училницата, употребата на традиционалните методи ги создаваат предусловите за континуитет и стабилен напредок. Токму затоа најчесто се препорачува интегрирање и комбинирање на различни методи, наспроти нивно целосно отфрлање. Оттука, се смета дека прашањето, кога станува збор за бирањето методи, не е дали да се користат традиционалните или современите методи, туку како да се постигне педагошка симбиоза. Поновите истражувања во контекст на усвојувањето на втор јазик не упатуваат да размислуваме дека флуентноста навистина се развива преку богата интеракција, но исто така дека точноста во изразувањето исклучително ретко се формира без јасно насочено внимание кон јазичната форма. Во практична смисла, комбинираниот пристап може да ја искористи јасната секвенца и прецизноста на

граматичко-преведувачкиот метод за да ја постави основата, потоа да продолжи со систематското учење за градењето рутина и сигурност во употребата, а да не ја избегнува непосредната употреба на целиот јазик во училищата за да се намали дистанцата меѓу формата и функцијата. Клучно е овие елементи да се надополнат со кратки, но целно осмислени комуникативни задачи, во кои јазичната форма се проверува и се стабилизира преку значење. Во таа смисла, методите треба да се разберат како алатки, а не како догми: нивната вредност зависи од педагошкиот дизајн и одлуките на наставникот, а не од етикетата што ја носат.

Историскиот развој не упатува на уште една важна лекција. Имено, секој метод добивал статус на доминантен модел тогаш кога се претставувал како единствено правилно решение за наставната практика во контекст на усвојувањето на вториот јазик.

Кога граматичко-преведувачкиот пристап ја запоставил говорната употреба, како реакција се појавиле практики што го акцентирале говорот, сепак често без доволно јасна работа со значењето. Кога директниот метод ја апсолутизирал употребата на целиот јазик како единствен медиум, практиката се судирала со реалноста на хетерогените одделенија и ограничените ресурси. Ова не учи дека треба да се работи со умереност и професионална проценка. Секој метод е насочен кон важен дел од усвојувањето на јазикот, но ниту еден не го во целост. Токму затоа современата методика често се насочува кон разумен еклектицизам, односно задржување на системот, но отвореност на комуникацијата, негување на точноста, но инсистирање на значењето, планирање на прогресија, но и простор за педагошка флексибилност и прилагодување.

Заклучокот е јасен: традиционалните наставни методи се жива ризница од стратегии кои доколку се интегрирани промислено, ја поддржуваат целта на наставата по втор јазик. Во прегледната литература во голема мера постои согласност дека експлицитното граматичко знаење, јасната прогресија на наставните содржини и контролираното учење имаат свое место во наставата по втор јазик, но под услов да не останат изолирани. Нивната педагошка вредност е најголема кога се комбинираат со интерактивни активности, навремени повратни информации и задачи во кои учениците го користат јазикот со конкретна комуникативна цел. Оттука, традиционалните практики не треба да се отфрлаат, туку да се адаптираат и да се вградат во современите наставни цели, зашто усвојувањето втор јазик подразбира не само познавање на правилата, туку и способност јазикот да се употребува за создавање и пренесување значење.

3.4.2. Современи наставни методи

Современите наставни методи во наставата по втор јазик произлегуваат од преминот од структурно ориентираната парадигма кон комуникативно-функционалната перспектива, поттикнат од развојот на психолингвистиката, социолингвистиката и теориите за второ-јазично усвојување во втората половина на 20 век. Додека традиционалните пристапи се темелат на претпоставката дека точноста претходи на флуентноста и дека формата треба да се совлада пред да се премине кон значење, современите модели ја превртуваат оваа логика, третирајќи ја јазичната употреба како двигател, а не само како производ на учењето.

Во прегледната литература од областа на современите наставни методи се истакнува дека современите методолошки пристапи сè повеќе се насочени кон развивање на комуникативната компетенција кај учениците. Ова значи дека се обрнува особено внимание на развојот на способноста на учениците да успеваат функционално да го употребуваат јазикот во различни контексти. Во таа насока, се смета дека поврзувањето на јазичната форма со значењето и вградувањето на автентични и реалистични ситуации придонесува за усвојување на јазикот, имајќи конкретна комуникативна цел на ум (Richards & Rodgers, 2014, pp. 155–156; Ellis, 2005, pp. 210–211, Lightbown & Spada, 2006, pp. 148, 198–199; Nation & Macalister, 2010, pp. 1–2). Еден од највлијателните современи пристапи е комуникативното поучување на јазикот, кое се развива како реакција на ограничувањата на претходните, претежно формално ориентирани методи (Richards & Rodgers, 2014, pp. 155–156). Овој пристап ја става во центарот целта ученикот да може да разбира и да се изразува во реални комуникативни ситуации, а во раните фази на усвојувањето се прифаќа точноста да не биде целосно стабилна, сè додека се обезбедува функционална употреба на јазикот (Richards, 2006, pp. 9–10; Hymes, 1972, pp. 269–270). Во практична смисла, ова би значело дека наставата најнапред се организира како сплет од активности и задачи кои побаруваат размена на значење, соработка и разјаснување на пораките меѓу учениците, додека пак, граматиката и вокабуларот се третираат како средства што ја поддржуваат комуникацијата, но не и како единствена цел на часот (Richards, 2006, pp. 9–10; Richards & Rodgers, 2014, p. 155).

Интеракциската хипотеза на Лонг (Long, 1996, pp. 451–452) тврди дека учениците најуспешно го усвојуваат вториот јазик кога активно го користат во разговор и соработка со други. Клучниот елемент во интеракцијата е да има разјаснување на значењето. Ова значи дека доколку нешто не е разбрано, да се инсистира на поставување

прашања за да се овозможат појаснувањата. На овој начин ќе се добие корективна повратна информација, а врз основа на неа, учениците ќе можат да ја прилагодуваат сопствената јазична продукција. Лајтбаун и Спада (Lightbown & Spada, 2006, pp. 198–199) го поддржуваат ова гледиште и нагласуваат дека токму интеракцијата, разјаснувањето на значењето и повратните информации имаат значајна улога во развојот на јазичните компетенции.

Наставата заснована на задачи, како следен метод, се разгледува како логично продолжение на комуникативната ориентација во поучувањето и учењето на јазик, при што централна организациска единица на наставата станува задачата (Nunan, 2004, pp. 3–4). Задачата е дефинирана како интегрална комуникативна активност, која располага со јасна цел и резултат. Карактеристично за овој метод е што вниманието на учениците е примарно насочено кон значењето, а не кон изолираното вежбање на правилата. По завршувањето на интегралната задача, наставниот процес може да предвиди и кратка анализа и насочување на вниманието кон јазичните форми што се појавиле во комуникацијата, со цел да се дискутира за точноста, но никако да не се наруши комуникативниот тек. Теориската основа на овој пристап најчесто се поврзува со две клучни идеи. Прво, Крашен (Krashen, 1985, pp. 21–22) нагласува дека учениците напредуваат кога се изложени на разбирлива јазична изложеност, односно кога слушаат и читаат јазик што во најголем дел го разбираат, но содржи и мал предизвик. Второ, Свејн (Swain, 1985, pp. 248–249) истакнува дека јазичната продукција не претставува само демонстрирање на знаењето, туку процес што го поттикнува учењето. Па така, учениците забележуваат што не умеат да кажат, се обидуваат да најдат решенија и постепено ги коригираат сопствените јазични избори. Вообичаено во наставата заснована на задачи природно се интегрираат сите четири јазични вештини и придонесува за развивање самостојност, стратешко размислување и поголема флексибилност во употребата на јазикот-цел (Nunan, 2004, pp. 3–4).

Интегрираното учење на содржина и јазик претставува современ пристап во кој предметната настава и јазичната настава не се реализираат одвоено, туку се спојуваат во единствен процес. Во согласност со овој метод, учениците усвојуваат предметна содржина, како, на пример, природни науки, историја, уметност, преку јазик, кој истовремено се развива и како средство за учење и како цел на наставата (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 3). На овој начин, јазикот не се обработува изолирано, туку природно се појавува таму каде што учениците треба да разберат, да објаснат, да аргументираат и да создадат значење во врска со конкретната содржина. Авторите нагласуваат дека

пристапот обезбедува богата јазична изложеност во контекст и ја активира когнитивната димензија на учењето преку четири меѓусебно поврзани компоненти: содржина, комуникација, мисловни процеси и култура (Coyle, Hood, & Marsh, 2010, p. 3; Cambridge English, 2019, pp. 5–6). Во практиката, интегрираното учење најуспешно се реализира кога постои меѓупредметна координација и подготвеност на наставниците да работат со двојна цел, предметна и јазична. Овој пристап може јасно да се поврзе со Моделот на Призма (Collier & Thomas, 1997, p. 335), за кој стана збор во едно од претходните поглавја, а кој ја нагласува заемната зависност меѓу јазичниот развој, когнитивно-академскиот развој и социо-културните процеси во училницата. Па така, кога учениците учат содржина преку дополнителен јазик, или јазик што треба да го усвојат, тие едновременно го развиваат јазикот во автентични ситуации на употреба, се вклучуваат во когнитивно предизвикувачки активности што го поттикнуваат академското мислење и учат во социјална средина каде што значењето се гради преку интеракција и културно релевантни контексти. На тој начин, интегрираното учење на содржина и јазик функционира како практична наставна рамка што ги спојува клучните димензии на призмата во една реална организација на училницата. Во ваквата поставеност, јазикот се учи преку содржина, содржината се обработува преку комуникација, а наставникот обезбедува постепенa поддршка за учениците да можат едновременно да напредуваат и јазично и академски.

Главните карактеристики на современите методи вклучуваат фокус на значењето и употребата на јазикот што се поучува, интегрирање на јазичните вештини, користење автентични материјали, поттикнување ученичка автономија, диференцијација според стиловите на учење, како и постојано поврзување на наставните цели со реалните комуникациски потреби на учениците. Тука треба да се споменат хипотезата за продукција на Свејн (Swain, 1995, as cited in Pannell et al., 2017, p. 127), хипотезата на забележување на Шмит (Schmidt, 2010, pp. 1–2) и социо-културната хипотеза на Лантолф (Lantolf, 2014, pp. 1, 6, 20) кои ја нагласуваат важноста на интеракцијата, свесното забележување на формата на јазикот и учењето како социјално посредуван процес.

Хипотезата за продукција на Свејн (Swain, 1995) поаѓа од ставот дека усвојувањето втор јазик не се гради само преку слушање и читање, туку и преку активна употреба на јазикот, односно преку зборување и пишување. Токму при зборувањето и пишувањето ученикот го развива сопствениот јазичен систем, затоа што треба да избере соодветни зборови, да ја организира реченицата и да го обликува значењето во

конкретна ситуација. Оттука, продукцијата не треба да се сфаќа само како завршна проверка на знаењето, туку како механизам што го поттикнува учењето. Според Свејн (Swain, 1995), продукцијата го активира учењето затоа што му овозможува на ученикот јасно да согледа што му недостасува за да се изрази прецизно и на начинот на којшто има намера. Потоа, во зависност од реакцијата на соговорникот и преку сопствената саморефлексија, ученикот може да ја прилагоди и прецизира употребата, односно да провери дали избраната форма функционира во конкретната комуникација. Доколку таа не е во согласност со комуникативната цел или не го постигнува посакуваниот ефект, ученикот ја коригира, ја подобрува и постепено ја стабилизира. На овој начин, продукцијата создава услови за развој и на точноста и на флуентноста, особено кога е поддржана со повратни информации и внимателно насочување.

Шмит во објаснувањето на својата хипотеза за забележување нагласува дека усвојувањето на вториот јазик се поттикнува кога ученикот развива способност да ги забележува релевантните јазични форми во она што го слуша или чита. Тоа значи дека, доколку вниманието не се насочи кон одредени јазични елементи, тие тешко се задржуваат и ретко се генерираат како трајно знаење. Забележувањето, според него, не подразбира учење правила напамет, туку свесно регистрирање на конкретна форма и нејзино поврзување со значењето или функцијата во контекст. Од наставна перспектива, ова упатува дека улогата на наставникот не е само да обезбеди богата изложеност на јазикот, туку и да создаде услови во кои учениците ќе почнат да забележуваат што е важно во јазикот преку задачи со насочено внимание, споредби на примери, кратки интервенции што ја истакнуваат формата во комуникативен контекст, како и преку повратни информации што го прават проблемот видлив. Кога ученикот ќе забележи разлика меѓу сопствената употреба и целната форма, се отвора простор за прецизирање и стабилизирање на точноста, при што забележувањето функционира како мост меѓу изложеноста и систематското усвојување.

Социокултурната теорија го поставува усвојувањето на втор јазик во рамка во која учењето претставува суштински социјален процес. Развојот на јазикот се остварува преку учеството на учениците во заеднички активности, во конкретен културен и училиштен контекст и со поддршка од наставникот и соучениците (Lantolf & Thorne, 2006, pp. 1–2). Оттука, интеракцијата не е само практика, туку средина во која ученикот добива модели, насоки и корекции, а потоа постепено ги внатрешно усвојува стратегиите за употреба на јазикот. Клучен концепт е зоната на проксималниот развој, односно разликата меѓу она што ученикот може сам и она што може со соодветна

подршка. Токму затоа, задачите треба да бидат незначително над тековното ниво, но сепак достижни со постепено намалување на помошта. Во наставата ова би значело дека наставникот ја реализира наставата преку значајни задачи и соработка, овозможувајќи им на учениците да разговараат за значењето на јазичните елементи и да ја прецизираат нивната форма во реална комуникативна активност. Токму ова го прави јазичниот развој резултат од организирана социјална дејност, а не само на индивидуално учење правила.

3.4.3. Улога на методите во постигнување на резултатите од учење

Во наставата по втор јазик, методите се централната врска што ја поврзува наставната филозофија и теоретските пристапи со практиката во училницата. Покрај нивната техничка природа, што се начини за организација на часовите, тие директно влијаат врз постигањето на целите, динамиката на наставата и степенот на ученичка мотивација и ангажираност. Ричардс и Роџерс (Richards & Rodgers, 2014, pp. 19–21) истакнуваат дека методот во суштина е практична манифестација на педагошките уверувања на наставникот. Доколку наставникот, поучувањето на јазикот го сфаќа како идно средство за комуникација, тогаш акцентот ќе биде ставен на интеракцијата и на смислена употреба на јазикот. Ако неговиот приоритет е систематско совладување на граматиката, тогаш наставата ќе биде поформално структурирана, со поголем акцент на објаснување и вежбање на формата на јазикот што се поучува.

Современата методолошка литература (Harmer, 2015; Ur, 2012) укажува дека при изборот на метод, наставникот треба да се води од три принципи: усогласеност со наставните цели, адаптивност кон контекстот и влијание врз когнитивната, афективната и социјалната димензија на учењето. Целите сами по себе остануваат на ниво на намера, додека методот ги претвора во остварливи чекори и активности. Така, кога целта е развој на флуентност и спонтанa продукција, учениците се вклучуваат во комуникациски ситуации со помалку ограничувања. Наспрема тоа, кога целта е граматичка точност, се применува построкуриран пристап со јасни етапи на објаснување, вежбање и примена. Врската меѓу целите и методите е двонасочна. Целите го насочуваат изборот на методот, но избраниот метод може да влијае и врз прецизирањето на целите во текот на наставата. Нејшн и Мекалистер (Nation & Macalister, 2010, pp. 1–2) забележуваат дека наставниците често ги прилагодуваат првичните цели во согласност со реалните можности на групата и реакцијата на учениците на активностите. Ова е особено важно во хетерогени и мултикултурни

одделенија, каде наставникот мора да обезбеди пристапност и рамноправно учество. Методите се и посредник меѓу наставната програма и индивидуалните начини на учење. Ур (Ur, 2012) укажува дека во секоја група постојат разлики во темпото, мотивацијата, јазичното искуство и културно-јазичниот капитал. Добро избраниот метод создава услови за прилагодување на наставата, така што учениците можат да напредуваат по различни патеки, без да се изгуби заедничката насока и цел.

Во практиката, сè почесто се применува еkleктичен пристап, односно комбинирање елементи од повеќе методи за да се постигнат покомплексни цели (Richards & Rodgers, 2014). На пример, часот може да започне со комуникативна активност за активирање предзнаења, да продолжи со насочена граматичка вежба за зацврстување на структурата, и на крај да заврши со задача во која новостекнатото знаење се употребува во смислен контекст. Треба да се забележи и дека методите имаат и психолошки импликации. Кога учениците разбираат зошто прават одредена активност и како таа е поврзана со целите, се зголемува нивната мотивација и чувството на смисленост на учењето (Zhang, 2008, pp. 798, 810–811). Наставникот тука не е само изведувач на методот, туку и медијатор кој објаснува, насочува и гради позитивна клима во училницата. Дополнително, методот влијае и врз оценувањето, зашто тој ќе ја определи природата на задачите и критериумите со кои се мери напредокот. Браун и Ејбивикрама (Brown & Abeywickrama, 2010, as cited in Tran, 2012, pp. 6–7; Brown & Hudson, 1998, as cited in Tran, 2012, p. 9) предупредува дека неусогласеноста меѓу наставниот метод и оценувањето може да ја наруши валидноста, затоа што ќе се проценуваат аспекти што наставата не ги ставила во фокус.

Се заклучува дека методите имаат централна и повеќеслојна улога во наставата по втор јазик. Тие ја обликуваат организацијата на учењето, улогите на учесниците и квалитетот на јазичното искуство, влијаејќи врз мотивацијата, самодовербата и ученичкото учество. Најефективни се оние методи што се усогласени со целите, кои се прилагодливи на контекстот и кои ги интегрираат когнитивните, афективните и социјалните димензии на учењето. Внимателно избраните методи и соодветно адаптираните имаат моќ да ја трансформираат наставата од формален пренос на знаење во процес на активно учење, комуникативна употреба на јазикот и развивање интеркултурно разбирање.

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1. Значење на истражувањето

Учениците од другите заедници ја следат наставата на својот мајчин јазик. Ова говори за отсуството на ограничување во обезбедување настава на јазиците од другите заедници, давајќи ѝ приоритет на инклузивноста и овозможувајќи платформа за негување на јазикот и културата на заедниците во РМ.

Проблематиката што ја обработува ова истражување е вкоренета во јазичната политика, културниот плурализам и образовните практики. Како што веќе повеќепати се напомена во овој труд, учениците од другите етнички заедници во согласност со Законот за образование ја следат наставата на својот мајчин јазик, што укажува на посветеноста за зачувување на јазичната разновидност и културниот идентитет. Ова овозможува рамноправност на јазиците на заедниците и создавање услови за нивна институционална застапеност.

Сепак, со оглед на тоа што македонскиот јазик е официјален и службен јазик на државата, тој има унифицирачка функција и претставува основно средство за меѓуетничка комуникација и општествена интеграција. Оттука, наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници има суштинско значење за поттикнување на функционалната двојазичност и за обезбедување еднаков пристап до општествените и институционалните ресурси. Треба да се забележи дека учениците од другите заедници продолжуваат да го изучуваат Македонскиот јазик и по осамостојувањето на Македонија.

Оттогаш, па сè до денес, застапеноста на овој воспитно-образовен предмет во наставните планови е прилично конзистентна, не надминувајќи го бројот од вкупно 504 наставни часови во вториот и третиот воспитно-образовен циклус според наставниот

план од Концепцијата за деветгодишно образование од 2007 и 432 наставни часови во вториот и третиот воспитно-образовен циклус од Концепцијата за основно образование од 2019 година. Во согласност со достапните податоци, може да се констатира дека одлуката за намалувањето на часовите не е придружено со систематска анализа за ефектите врз јазичното усвојување, ниту пак, постојат релевантни емпириски податоци за успешноста на учениците во совладувањето на јазикот.

До денес не е спроведено ниту една истражување што би ја утврдило ефективноста на наставната програма, применетите методолошки модели и соодветноста на учебниците и останатите наставни материјали. Ова нè упатува да заклучиме дека постои значителна празнина во научната и педагошката анализа на наставата по Македонски јазик како втор јазик.

Отсуството на истражувања и анализи чијшто предмет на интерес би било усвојувањето на македонскиот јазик од страна на учениците кои не го зборуваат како мајчин и нивната јазична компетенција, ја ограничуваат можноста за системско подобрување на наставата. Згора на тоа, неформирањето на студиска група или пак, институционална единица којашто ќе го третира македонскиот како втор, немајчин или странски јазик создава недоследност во терминологијата и во дидактичко-методската поставеност на македонскиот јазик. Именувањето на предметот како „Македонски јазик за учениците од другите заедници“ нецелосно ја рефлектира неговата функционална и методска специфика.

Од овие факти произлегува оправданоста, актуелноста и значењето на ова истражување. Испитувањето на квалитетот, применливоста и резултатите од наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници ќе овозможи утврдување на постојната состојба и препознавање на потребите врз кои би можело да се влијае за овозможување на системско подобрување. Анализата од овој тип, недвосмислено ќе ја прикаже својата теоретска и практична вредност. Па така, теоретската значително ќе придонесе во процесот на развивање на автентична рамка за проучување на македонскиот јазик како втор јазик, а практичната вредност ќе се рефлектира во понудените насоки за подобрување на наставните практики.

2. Тек на истражувањето

2.1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување е програмската поставеност и реализацијата на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници во вториот образовен период во основното образование во РСМ. Истражувањето ги опфаќа дидактичко-методските и јазичните аспекти на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници, акцентирајќи ги следниве подрачја:

1. Климата во училницата и улогата на наставникот,
2. Применетите наставни стратегии на поучување и нивната ефективност,
3. Соодветноста и функционалноста на учебниците и наставните средства,
4. Постигањата на учениците во контекст на читање со разбирање на македонскиот јазик.

Предметот на истражување се наметнува како одговор на потребата за утврдување дали и во која мера наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници ги исполнува целите поставени во Концепцијата за основно образование и во Наставната програма, како и колку реализацијата кореспондира со современите постулати и принципи за поучување и усвојување втор јазик.

2.2. Цел на истражувањето

Истражувањето има за цел да ги испита, анализира и опише факторите што влијаат врз успешноста во усвојувањето на македонскиот јазик кај учениците од другите заедници, прикажувајќи ја реалната слика за актуелната состојба на наставниот процес. Оттука, целта на истражувањето ќе се однесува на:

1. Утврдување на перцепциите на учениците за климата во училницата и улогата на наставникот;
2. Оценување на примената и ефективноста од наставните стратегии во поучувањето од перспектива на учениците;

3. Оценување на функционалноста на учебниците и наставните средства од перспектива на учениците;
4. Мерење на компетенциите на учениците во читање со разбирање;
5. Воспоставување корелација меѓу програмирањето и реализирањето на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници и резултатите на учениците;
6. Предложување препораки за подобрување на програмирањето и реализацијата на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници.

2.3. Задачи на истражувањето

Поставувањето на предметот и целите на истражувањето ги диктира следниве задачи на истражувањето:

1. Да се анализира програмската поставеност на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници.
2. Да се идентификуваат дидактичко-методските стратегии во поучувањето кои најчесто се применуваат во наставата.
3. Да се испита перцепцијата на учениците за наставната клима и за професионалното однесување на наставникот.
4. Да се процени степенот на соодветност и применливост на учебниците и наставните средства.
5. Да се измери нивото на јазични компетенции во читање со разбирање кај учениците во различни училишни контексти.
6. Да се утврди поврзаноста меѓу наставните стратегии на поучувањето и постигнувањата на учениците.
7. Да се изведат заклучоци и препораки за унапредување на наставата по Македонски јазик како втор јазик.

2.4. Истражувачки прашања

Откако се постави предметот на истражување, понатаму, целите и задачите на истражувањето, се пристапи кон дефинирање на истражувачките прашања кои ја дадоа насоката за понатамошното сегментирање на овој труд, па така, ова се истражувачките прашања кои го дефинираат правецот и видот на ова истражување:

1. Каква е програмската поставеност на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници во вториот воспитно-образовен циклус?
2. Како учениците ја перципираат климата во училницата и улогата на наставникот во процесот на учење македонски јазик?
3. Кои наставни стратегии на поучувањето и средства наставниците најчесто ги применуваат и колку тие се ефективни во контекст на усвојување на втор јазик?
4. Какви се постигањата на учениците во читање со разбирање на македонски јазик и кои фактори најмногу влијаат врз тие резултати?
5. Постојат ли значајни разлики во постигнувањата меѓу различни училишта и групи ученици?
6. Како може да се подобри наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници во насока на постигнување поголема мотивација за јазична компетенција?

2.5. Хипотези на истражувањето

Земајќи ја предвид општествената и образовната релевантност на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници, како и констатираното отсуство на емпириски податоци за нејзината ефективност, се смета дека во овој труд истражувачките прашања треба да се надополнат со хипотези кои ќе ја конкретизираат насоката на анализата и ќе овозможат проверка на претпоставките преку мерливи и споредливи показатели. Хипотезите, се разбира, произлегуваат од предметот, целите и задачите на истражувањето и се поставени така што ќе обезбедат систематско разгледување на односот меѓу програмската поставеност и реализацијата на наставата, од една страна, и ученичките постигања и искуства во процесот на усвојување на македонскиот јазик како втор јазик, од друга страна.

Поттикнати од истражувачките прашања, хипотезите се насочени кон проверка на тоа дали постојната програмска и дидактичко-методска рамка, земајќи ги предвид сегментите како почетокот на наставата од IV одделение, намалениот годишен фонд на часови со новата Концепција за основно образование, соодветноста на учебниците и наставните материјали, како и применетите наставни стратегии на поучување, создава услови за ефективно усвојување на македонскиот јазик како втор јазик во вториот

воспитно-образовен циклус. Па така, хипотезите ќе ја операционализираат ефективноста преку конкретни исходни индикатори кои ќе се прикажат преку постигањата на тестовите на знаење, но и преку процесни индикатори кои се однесуваат на перцепциите на учениците за климата во училищата и улогата на наставникот, применетите наставни стратегии на поучувањето, како и учебниците и останатите наставни средства.

Проверката на хипотезите се базира на комбиниран истражувачки пристап и на принципот на триангулација. Квантитативните податоци се обезбедуваат преку Ликертовите скали и Тестовите на знаење, кои ќе ни ја овозможат дескриптивната и инференцијална статистичка обработка, при што ќе се идентификуваат значајните разлики и поврзаности.

Квалитативните податоци од двете фокус групи и полуструктурираните интервјуа ќе ни послужат за продлабочување и ставање во контекст на квантитативните наоди, при што ќе се обезбеди интерпретативен увид во наставната практика, достапноста на дидактички ресурси и стручната подготовка на наставниците за поучување македонски јазик како втор јазик. Оттука, хипотезите ќе претставуваат аналитичка алатка која ќе овозможи логично поврзување на истражувачките прашања со инструментите и со очекуваните резултати, а сè со цел да се утврди актуелната состојба и да се формулираат аргументирани препораки за подобрување на наставата.

Главна хипотеза: Постојната програмска поставеност и реализацијата на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници во вториот воспитно-образовен циклус **не обезбедуваат доволни услови за ефективно усвојување на македонскиот јазик како втор јазик.**

Вистинитоста на хипотезата се верификува преку конвергенција на постигањата на учениците на тестовите на знаење, ученичките перцепции добиени преку Ликертовите скали и квалитативните наоди од фокус групите и полуструктурираните интервјуа.

А. Исходни хипотези (базирани на тестот на знаење)

X1: *Постигањата на учениците на тестот на знаење ќе покажат варијации во зависност од одделението, при што се очекуваат пониски постигања во шесто и седмо одделение во споредба со петто одделение.*

X2: *Постигањата на учениците ќе бидат пониски во задачите што бараат примена на јазикот во споредба со задачите од доменот читање со разбирање.*

X3: *Постојат **статистички значајни разлики** во постигањата на учениците меѓу различните училишта и паралелки, што укажува на **неуниформност на условите и практиките во реализацијата** на наставата по македонски јазик.*

Б. Процесни хипотези (базирани на Ликертовите скали)

X4: *Проценките на учениците на Ликертовите скали ќе укажат на **ограничена функционалност и недоволна соодветност, односно, актуелност** на учебниците и наставните средства, што се одразува преку пониски средни вредности кај релевантните тврдења.*

X5: *Проценките на учениците ќе укажат на **ограничена примена на современи наставни стратегии** кои ја поддржуваат активната употреба на јазикот, а, ќе ја потврдат доминацијата на традиционалните и репродуктивните пристапи.*

X6: *Иако индикаторите за климата во училницата можат да бидат релативно позитивни, тврдењата што се однесуваат на **самодовербата во јазичното изразување и активното учество на часовите**, ќе покажат **пониски средни вредности и поголема варијабилност**, што упатува на недоволна систематска поддршка за продукција на вториот јазик.*

В. Процес-исход врска (Ликертови скали -> тест)

X7: *Пониските проценки на учениците на процесните аспекти на наставата ќе бидат поврзани со пониски резултати на тестот на знаење, што укажува на поврзаност меѓу процесните фактори и исходното постигнување.*

Г. Квалитативна конвергенција и објаснување (фокус групи и полуструктурирани интервјуа)

Х8: Фокус групите со учениците и полуструктурираните интервјуа со наставниците ќе дадат наоди кои конвергираат со квантитативните резултати и ќе ги објаснат клучните ограничувања на наставата, особено во однос на организациските услови што се однесуваат на почетокот на наставата и фондот на часови, ресурсите што се однесуваат на достапноста и современоста на материјалите за учење и стручната подготвеност на наставниците за поучување македонски јазик како втор јазик.

2.6. Примерок на истражувањето

Истражувањето беше спроведено во две општински основни училишта во Скопје, и тоа: во Основното општинско училиште „Тефејуз“ во скопската населба Чаир, каде наставата се реализира на турски јазик, и во Основното општинско училиште „Дитурија“ во скопската населба Сарај, каде наставата се реализира на албански јазик.

Примерокот за Ликертовите скали се состои од сите редовни ученици од вториот воспитно-образовен циклус, односно учениците од четврто, петто и шесто одделение. Од вкупно 771 ученик, 653 учествуваа во истражувањето, додека пак, преостанатите 118 ученици беа отсутни од настава на денот на неговото спроведување.

На учениците им беа поделени прашалници во форма на Ликертови скали, кои подетално ќе бидат образложени во делот за истражувачки техники и инструменти.

Табела 5: Преглед на примерокот на истражувањето што се однесува на Ликертовите скали: училиште, број на ученици, број на учесници

Име на училиште	Одделение	Број на ученици	Број на учесници	% на ученици – учесници од вкупниот број ученици
ООУ „Тефејуз“ – Скопје	IV – 1	29	20	78 %
	IV – 2	30	23	
	IV – 3	21	18	
	IV – 5	23	19	
	V – 1	29	29	100 %
	V – 2	29	29	
	V – 3	23	23	
	V – 5	26	26	
	VI – 1	34	34	92 %
	VI – 2	27	27	
	VI – 3	24	24	
	VI – 5	25	16	

ООУ „Дитурија“ – Скопје	IV – 1	31	30	82 %
	IV – 2	32	30	
	IV – 3	31	25	
	IV – 4	31	25	
	IV – 5	32	18	
	V – 1	36	25	73 %
	V – 2	33	25	
	V – 3	34	25	
	V – 4	33	25	
	V – 5	26	18	
	VI – 1	23	22	90 %
	VI – 2	27	25	
	VI – 3	25	25	
	VI – 4	24	22	
	VI – 5	33	25	
Вкупно:	Број на одделенија	Број на ученици	Број на учесници	% на ученици- ученици од вкупниот број ученици
	27	771	653	85%

Фокус групите вклучени во истражувањето се прикажани табеларно и претставуваат составен дел од квалитативниот сегмент на истражувачката постапка (Angeloska & Galevska, 2025). Првата фокус група беше составена од ученици од петто, а втората од ученици од шесто одделение од Основното општинско училиште „Тефејуз“ од Скопје. Учениците беа селектирани од наставниците што ја реализираат наставата по македонски јазик. Критериум за избор беше способноста на учениците за функционална комуникација на македонски јазик.

Прашањата поставени во рамките на фокус групите се директно поврзани со констатациите претставени во Ликертовите скали и насочени кон нивно продлабочување, појаснување и контекстуализација. Во текот на разговорот се разви дискусија која овозможи непосреден и интерактивен разговор меѓу истражувачот и учениците. Времетраењето на двете фокус групи беше 90 минути, односно два наставни часа, и беше реализирано во училишната библиотека, во контролирани услови, а присутни беа само истражувачот и учесниците.

Во Основното општинско училиште „Дитурија“ од Скопје не беше спроведена фокус група со ученици, зашто стручните проценки и констатациите на наставниците гравитираа околу ставот дека учениците не располагаат со доволно развиени јазични компетенции по македонски јазик за да можат соодветно и аргументирано да ги изразат своите ставови.

Двете полуструктурирани интервјуа беа реализирани со наставнички кои ја реализираат наставата по македонски јазик во Основното општинско училиште „Тефејуз“. Двете полуструктурирани интервјуа, со времетраење од 60 минути, беа насочени кон разгледување на нивната наставна практика, дидактичко-методските пристапи, како и нивната формална образовна подготовка, со посебен акцент на тоа дали и во кој обем биле стручно подготвувани за реализација на наставата по македонски јазик како втор јазик во текот на универзитетското образование.

Интервјуа со наставниците не беа реализирани во Основното општинско училиште „Дитурија“, затоа што наставниците-реализатори на наставата по македонски јазик не изразија подготвеност за учество во интервјуата.

Табела 6: Преглед на примерокот за истражување што се однесува на карактеристиките на фокус групата бр. 1 – ученици

Име на училиште	Број на учесници	Степен на образование	Воспитно-образовен циклус	Метод	Траење	Цел
ООУ „Тефејуз“ – Скопје	13 12	Основно образование	Втор воспитно-образовен циклус (V и VI одделение)	Фокус група	90 минути	Продлабочување и интерпретација на наодите од квантитативниот дел во контекст на наставната практика

Табела 7: Карактеристики на примерокот за интервју со наставници

Име на училиште	Број на учесници	Степен на образование	Студиска програма	Метод	Траење	Цел
ООУ „Тефејуз“ – Скопје	2	Високо образование	Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје / Катедра за турски јазик и книжевност Филолошки факултет „Блаже Конески“ – Скопје / Катедра за македонска книжевност и јужнословенски јазици	Полуструктурирано интервју	60 минути	Продлабочување и интерпретација на наодите од квантитативниот дел

Тестирањето беше реализирано една учебна година по спроведувањето на анкетното истражување, со цел да се обезбедат методолошки релевантни, стабилни и аналитички обработливи резултати, како и усогласување со препораките и организациските услови на училиштата вклучени во истражувањето.

Од вкупно 771 ученик во наведените одделенија, 686 ученици учествуваа во тестирањето, што претставува висок степен на опфат на примерокот. Разликата помеѓу вкупниот број ученици и бројот на учесници се должи на отсуство на дел од учениците на денот на спроведување на тестовите. Високиот опфат на учесници овозможува добиените резултати да се сметаат за релевантни и репрезентативни за анализата на знаењата по македонски јазик кај учениците опфатени со истражувањето.

Вклучувањето на учениците од петто, шесто и седмо одделение е оправдано од фактот што овие одделенија припаѓаат на вториот и почеток на третиот воспитно-образовен циклус, кои претставуваат клучни периоди за развој и консолидација на јазичните компетенции по македонски јазик како втор јазик. Овој пристап овозможува согледување на континуитетот и напредокот во усвојувањето на јазикот во текот на повеќе учебни години, како и спроведување споредбена анализа меѓу различни одделенија и образовни нивоа.

Табелата подолу ни овозможува преглед на примерокот за делот што се однесува на тестовите на знаење, прикажан според училиштето, одделението, вкупниот број ученици и бројот на учесници. Тестовите на знаење беа администрирани во Основните општински училишта „Тефејуз“ и „Дитурија“ во Скопје и ги опфатија учениците од петто, шесто и седмо одделение.

Табела 8: Преглед на примерокот на истражувањето што се однесува на Тестовите на знаење: училиште, број на ученици, број на учесници

Име на училиште	Одделение	Број на ученици	Број на учесници
ООУ „Тефејуз“ – Скопје	V – 1	29	26
	V – 2	29	19
	V – 3	23	21
	V – 5	24	22
	VI – 1	26	26
	VI – 2	31	26
	VI – 3	28	22
	VI – 5	28	17
	VII – 1	31	28
	VII – 2	34	27
	VII – 3	25	18
	VII – 5	25	16

ООУ „Дитурија“ – Скопје	V – 1	30	30
	V – 2	32	27
	V – 3	32	32
	V – 4	32	28
	V – 5	33	31
	VI – 1	26	24
	VI – 2	32	31
	VI – 3	28	26
	VI – 4	28	24
	VI – 5	27	27
	VII – 1	24	24
	VII – 2	29	29
	VII – 3	27	27
	VII – 4	25	25
	VII – 5	33	33
Вкупно:	Број на одделенија	Број на ученици	Број на учесници
	27	771	686

2.7. Карактер на истражувањето

Истражувањето има квалитативно-квантитативен карактер. Интегрираните методи и инструменти упатуваат на двата истражувачки пристапи, а идејата за нивното комбинирање произлезе од целта за подлабоко и посеопфатно согледување на предметот на истражувањето, одговарањето на истражувачките прашања и проверка на главната и помошните хипотези.

Кога станува збор за квантитативниот дел од истражувањето, треба да се напомене дека преку него се овозможи мерење на ученичките перцепции и мерење на постигањата на учениците. За мерењето на ученичките перцепции за климата во училиницата и улогата на наставникот, за наставните стратегии на поучување и методи и за функционалноста на учебниците и наставните материјали се користеа Ликертови скали. Постигањата на учениците се мереа преку тестови на знаење. Па така, се добија податоци за тоа како учениците ги вреднуваат горенаведените категории и какви познавања имаат од македонскиот јазик.

Поттикнати од идејата за дополнителна интерпретација и контекстуализација на квантитативните наоди, се посегна кон квалитативните методи на истражување, користејќи ги фокус групите со учениците и полуструктурираните интервјуа со наставниците како техника на истражување. Па така, се анализираа искуствата, ставовите и професионалните проценки на наставниците за реализацијата на наставата по Македонски јазик како втор јазик, како и за факторите коишто ја поддржуваат или ја ограничуваат нејзината ефикасност.

Треба да се напомене дека истражувањето по карактер е и трансверзално, затоа што прибирањето на податоците се одвиваше во точно определени временски точки, одликувајќи се со временска последователност, ако се земе предвид дека тестовите на знаење се спроведоа една година по спроведувањето на Ликертовите скали.

Како што е напоменато во целите и задачите на истражувањето, овој труд е насочен кон идентификување на актуелната состојба и утврдување на клучните ограничувања во програмската поставеност и реализацијата на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници, па оттука може да се констатира дека фокусот на ова истражување е акциски.

Истражувањето беше спроведено во две општински основни училишта во скопскиот регион, и тоа во Основното општинско училиште „Тефејуз“ во скопската населба Чаир, каде наставата се реализира на турски јазик, и во Основното општинско училиште „Дитурија“ во скопската населба Сарај, каде наставата се реализира на албански јазик. Различните јазични, социо-образовни и културни контексти во овие две училишта ја постави основата за споредбена анализа на перцепциите на учениците и нивните постигања.

Се заклучува дека појавите што се истражуваат, се анализираат од аспект на учениците и наставниците, како и од гледната точка на степенот на усвоеност на поставените стандарди во наставната програма по македонски јазик за учениците од другите заедници, при што се структурира анализата која е усогласена со истражувачките прашања и со хипотезите. Во анализата најнапред се дава приказ на актуелната состојба, по што следи дескриптивната анализа, потоа продолжува со аналитичка и инференцијална обработка, а завршува со синтетички заклучоци кои во своето средиште ги носат заклучоците за ефективноста на наставната програма и нејзината практична реализација. Анализата резултира со препораките за системско подобрување на програмирањето и реализацијата на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници.

3. Истражувачки техники и инструменти

Во рамките на квантитативниот дел на истражувањето, за прибирањето на податоците поврзани со субјективните доживувања на учениците од другите заедници во однос на целокупната реализација на наставата по македонски јазик се избра Ликертовата скала. За да се добие јасна слика за постигањата на учениците по македонски јазик се спроведоа тестови на знаење.

3.1. Скалирање

Техниката на скалирање беше применета за прибирање квантитативни податоци поврзани со ставовите и перцепциите на учениците од другите заедници во однос на наставата по македонски јазик. За таа цел беше користен анкетен прашалник конструиран со примена на Ликертова скала. Ликеровите скали што беа користени во истражувањето, беа идентични по содржина за учениците од четврто, петто и шесто одделение. Тврдењата не се разликуваа по одделение, со цел да се обезбеди споредливост на добиените податоци меѓу различни возрасни групи и образовни нивоа. Скалирањето беше структурирано во три тематски домени: оценување на климата во училиницата и улогата на наставникот, оценување на применетите стратегии за поучување и вреднување на учебниците и другите наставни средства. Со цел да се овозможи целосно разбирање на тврдењата и да се минимизира влијанието на можната јазична бариера врз одговорите на учениците, а и во консултација со училишните педагози од двете основни училишта, Ликеровите скали беа јазично адаптирани и спроведени на јазик соодветен на наставниот јазик во овие основни училишта.

Во Основното општинско училиште „Тефејуз“, каде наставата се реализира на турски јазик, за потребите на истражувањето, Ликеровите скали беа преведени на турски јазик. Сите ученици од четврто одделение ги добија прашалниците на турски јазик. Кај учениците од петто и шесто одделение, 40 % од учениците добија верзија на прашалникот на македонски јазик, додека 60 % од учениците добија верзија на турски јазик, во договор со училишниот педагог.

Во Основното општинско училиште „Дитурија“, каде наставата се реализира на албански јазик, Ликеровите скали беа спроведени исклучиво на албански јазик кај учениците од четврто, петто и шесто одделение. Во ова училиште не беше користена верзија на прашалникот на македонски јазик, во согласност со барањата на училишниот педагог.

Преведувањето на Ликеровите скали беше спроведено со внимателна јазична адаптација, при што беше водена сметка за зачувување на значењето и семантичката еквивалентност на тврдењата во сите јазични верзии. Преведените верзии беа проверени во соработка со наставници по турски и албански јазик, со цел да се обезбеди јасност, разбирливост и соодветност на формулациите за целната возраст.

Ликеровите скали се спроведоа во текот на редовната настава, но не за време на часовите по Македонски јазик, со цел да се минимизира можното влијание на предметниот наставник врз одговорите на учениците, а со тоа намалувајќи ја можноста

за заедничко одговарање. Ваквиот пристап беше избран со намера да се создадат услови учениците слободно и непристрасно да ги изразат своите ставови и мислења, а добиените податоци да бидат валидни и релевантни во однос на истражувачките цели. На самиот прашалник беше јасно наведено дека учениците не треба да го напишат своето име и презиме, обезбедувајќи анонимност на учесниците. Анонимноста имаше за цел да ја заштити приватноста на учениците и да поттикне искрено одговарање, без страв од идентификација или можни последици поврзани со изнесените ставови.

3.2. Тестови на знаење

За испитување на степенот на усвоеност на наставната материја по македонски јазик за учениците од другите заедници се користеше тест на знаење. Со оглед на тоа што не постои стандардизирана верзија од тест на знаење по Македонски јазик како втор јазик, истражувачот во соработка со менторот изработи тест на знаење кој е насочен кон проверка на знаења за кои се очекува да бидат стекнати во процесот на усвојување на македонскиот јазик, во согласност со Наставната програма, особено во домените на читање со разбирање и примена на јазик.

Па така, вториот квантитативен инструмент чија цел е токму испитувањето на степенот на усвоеност на македонскиот јазик, со фокус на функционалните јазични постигања на учениците, е тестот на знаење. Тој беше спроведен меѓу учениците од V, VI и VII одделение.

Ако Ликертовите скали се идентични по содржина за сите ученици, содржината на тестот на знаење е автентичен за одделението во коешто се спроведува. Па така, тестот се води според дидактичкиот принцип на постапност и функционална оптовареност на задачите, имајќи го на ум претпоставеното развојно, когнитивно и јазично ниво на учениците.

Важно е да се нагласи дека применетите текстови и јазични задачи во тестот се преземени од актуелните учебници по македонски јазик за учениците од другите заедници и се одобрени од Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието. Односните учебници се користат за реализација на наставната програма по Македонски јазик за учениците од другите заедници. Оттука може да се констатира дека тестовите ја задржуваат врската со реалниот воспитно-образовен контекст зашто станува збор за учебници со кои учениците веќе се сретнале во наставата, што придонесува за содржинската валидност на инструментот.

3.2.1. Структура и домени на тестовите по одделение

А) Тест за V одделение | максимум 6 поени

Тестот за V одделение е конципиран единствено како тест за читање со разбирање. Во него се претставени три текстови. Тестот се состои од шест прашања кои проверуваат различни нивоа на читање со разбирање и тоа: извлекување експлицитни информации, основна интерпретација и синтеза.

Б) Тест за VI одделение | максимум 28 поени

Тестот за VI одделение претставува комбиниран инструмент зашто покрај читањето со разбирање, се опфаќа и поширок сегмент на примена на јазикот, како на пример лексика во контекст, синтаксичка анализа, правопис и интерпункција. Доменската распределба на вкупниот број поени, 28, е следнава: читање со разбирање 11 поени, примена на јазик 17 поени. Треба да се забележи дека во доменот „примена на јазикот“ наведена е задача за употреба на голема буква, која се бодува по точен збор, а вкупен број на поени е 8.

В) Тест за VII одделение | максимум 28 поени

Тестот за VII одделение е структурно паралелен со тестот за VI одделение. Вкупниот број на можни поени е 28. Треба да се спомене дека структурата на тестот е речиси иста, а разликата во тестовите се огледува во доменот читање и разбирање, каде учениците наместо да го заокружат точниот одговор, тие треба писмено да одговорат. Се смета дека и покрај тоа што тестот за седмо одделение е структурно сличен со оној од шесто одделение, кај учениците од седмо одделение се очекува повисока когнитивна и јазична функционалност што ќе се рефлектира во одговорите на прашањата.

3.2.2. Бодирање и обработка на резултатите

Дефинираните правила и принципот на бодирање на одговорите на тестот е едноставен. Точен одговор носи поен, а неточен одговор или неодговорено прашање не носи поен. Неодговорено прашање се третира како посебен дијагностички индикатор, особено кај задачите што побаруваат продукција на јазик или примена на извесна јазична норма. Оттука, може да се заклучи дека во согласност со бројот на прашањата на тестот, учениците од петто одделение најмногу можат да добијат 6 поени. Секоја

ставка се бодува дихотомно, исклучена е можноста за парцијални поени. Учениците од шесто и седмо одделение можат да освојат вкупно 28 поени. Еден дел од бодирањето на прашањата е дихотомно, додека пак, кај прашањата кои во себе содржат повеќе елементи се применува парцијалното бодирање (еден поен по точен елемент), кое овозможува попрецизна проценка на делумно совладаните правила.

Со оглед на тоа што постои различен максимум поени по одделение, а нашата цел се движи кон споредба, добиените резултати ќе се претворат и во проценти на освоени поени, а процентот ќе ни послужи како платформа за класификација на постигањето на учениците.

3.2.3. Скала за интерпретација на постигањата

Скалата за интерпретација на постигањата јасно нè упатува кон резултатот од инструментот, исклучувајќи го терминот „јазична компетенција“ во дадениов контекст, зашто тој може несоодветно да повика на поширока категорија која ги опфаќа и слушањето, зборувањето и пишувањето. Оттука, класификацијата: многу ниско ниво на постигање кореспондира со 0 – 39 %, ниско ниво на постигање е еднаква на 40 – 54 %, 55 – 69 % го забележува средното ниво на постигање, високо ниво на постигање значи 70 – 84 %, а класификацијата многу високо ниво на постигање изнесува 85 – 100 %.

Ако земеме предвид дека имаме различен број на вкупен број поени во петто, наспроти шесто и седмо одделение, тогаш треба да се претстави и бројот на поени во контекст на споменатите процентуални квалификации.

Табела 9: Преглед на скалата за интерпретација на постигањата за петто одделение

Одделение	Поен	Процент
петто	0 – 2	0 – 39 %
	3	40 – 54 %
	4	55 – 69 %
	5	70 – 84 %
	6	85 – 100 %

Табела 10: Преглед на скалата за интерпретација на постигањата
за шесто и седмо одделение

Одделение	Поен	Процент
шесто и седмо	0 – 10	0 – 39 %
	11 – 15	40 – 54 %
	16 – 19	55 – 69 %
	20 – 23	70 – 84 %
	24 – 28	85 – 100 %

3.2.4. Организација на реализирањето на тестовите на знаење

Треба да се спомене дека тестот на знаење беше спроведен во контролирани училишни услови, во истите општински основни училишта опфатени со анкетното истражување, но **една учебна година по неговото спроведување**. Токму временската дистанца ни овозможи да го согледаме акумулираното знаење во континуитет на наставниот процес и да обезбедиме методолошки релевантни и аналитички обработливи резултати. Воедно, важно е да се спомене дека се задржува логичката врска меѓу претходно измерените ученички перцепции и подоцнежните исходни постигања.

3.3. Фокус групи и полуструктурирани интервјуа

Имајќи ја за цел проверката и зајакнувањето на наодите од квантитативните анализи, пристапувањето кон спроведување на квалитативни инструменти се предвиде уште во планирањето на истражувачките постапки. Како инструменти кои ни послужија за реализирањето на квалитативниот дел од истражувањето, се двете фокус групи и полуструктурираните интервјуа. За таа цел беа изготвени протоколи за фокус групите и полуструктурираните интервјуа во кои беа предвидени и дефинирани тематски целини, а, кои едновременно нудеа и флексибилност и адаптација, земајќи го предвид претпоставениот тек на разговорот.

Полуструктурираните интервјуа се одвиваа со наставниците од Основното општинско училиште „Тефејуз“, а фокус групите беа реализирани со учениците. Првата фокус група беше сочинета од учениците од петто одделение, а втората со учениците од шесто одделение. Во контекст на фокус групите треба да се напомене дека природно се наметна критериумот тие да бидат избрани од наставниците и педагогот врз база на

нивната способност за функционална комуникација на македонски јазик, со цел да се овозможи нивно активно учество и артикулација на своите ставови и искуства.

Прашањата, наменети за фокус групите беа формулирани врз основа на тврдењата претставени во Ликертовите скали, кои беа спроведени непосредно пред почетокот на разговорите во фокус групите. Па така, прашањата во текот на разговорите всушност побаруваа дообјаснување и контекстуализација на овие тврдења. Фокус групите беа реализирани во контролирани услови во училишната библиотека, со времетраење од 90 минути, а, беа присутни само истражувачот и учесниците.

Како што напоменавме, полуструктурирано интервју се реализираше и со двата наставника по Македонски јазик за учениците од другите заедници и траеше вкупно 60 минути. Интервјуто беше насочено кон детално разгледување на нивната наставна практика, применетите дидактичко-методски пристапи како и нивната формална образовна подготовка, со особен фокус на нивната стручна подготвеност за реализација на наставата по Македонски јазик како втор јазик.

Во Основното општинско училиште „Дитурија“ од Скопје не беа реализирани ниту фокус групи, ниту полуструктурирани интервјуа со наставници. Кај учениците тоа беше условено од недоволно развиените јазични компетенции за учество во ваков тип разговор, додека пак, наставниците не беа заинтересирани да го споделат нивното искуство за реализирање на наставата по македонски јазик.

Табела 11: Приказ на истражувачките техники, инструментот, учесниците, одделението, типот на податоци и цел на примената

Истражувачка техника	Инструмент	Учесници	Одделение	Тип на податоци	Цел на примена
Скалирање	Ликертова скала	ученици	четврто, петто и шесто одделение	квантитативни	Испитување на ставовите и перцепциите на учениците за наставата по македонски јазик како втор јазик
Тестирање	Тестови на знаење	ученици	петто, шесто и седмо одделение	квантитативни	Дијагностичко согледување на степенот на усвоеност на наставната материја по македонски јазик
Фокус група	Полуструктуриран прашалник	Ученици	петто и шесто одделение	квалитативни	Продлабочување и контекстуализација на податоците добиени од скалирањето

Интервјуирање	Полуструктурирано интервју (интервју-протокол)	Наставници	/	квалитативни	Согледување на наставната практика, методските пристапи и професионалната подготовка за настава по македонски јазик како втор јазик
---------------	--	------------	---	--------------	---

Вкрстувањето на истражувачки техники и инструменти од различен вид ни овозможува целисходност во анализирањето и заклучувањето, водејќи до применливи резултати кои се во интерес на унапредувањето на реализирањето на наставниот предмет македонски јазик за учениците од другите заедници.

4. Организација и тек на истражувањето

Во планирањето за реализирање на истражувањето се зема предвид проектираниот примерок, логистичките побарувања и логичкиот пристап во редоследноста на активностите. Најнапред се стапи во контакт со двете најголеми училишта во Скопје, каде наставата се одвива на турски и албански јазик, а откако се претстави истражувањето и очекуваните резултати од него, директорите на училиштата изразија и согласност и благодарност за можноста да бидат вклучени во ова истражување. Со оглед на тоа што покрај турски и албански, наставата во одредени училишта се реализира и на српски и бошњачки воспитно-образовен јазик, беа комуницирани и тие училишта, но земајќи го предвид незначителниот број на единици во примерокот, се донесе одлука тие училишта да бидат вклучени во идни истражувања на иста или слична тема. Поради логистички тешкотии, се одлучи истражувањето да биде спроведено на територијата на Скопје, повторно, не исклучувајќи ја можноста за реализирање на ова истражување во иднина и на целата територија на Македонија.

4.1 Спроведување на првата фаза од истражувањето (декември 2022)

Првата фаза од истражувањето беше реализирана во декември 2022 година и беше насочена кон прибирање податоци за ставовите и перцепциите на учениците, како и кон квалитативното продлабочување на добиените наоди од прашалниците. Ова значи дека во оваа фаза беа реализирани прашалниците во форма на Ликертови скали и полуструктурираните интервјуа.

Истражувачката постапка најнапред беше спроведена во Основното општинско училиште „Тефејуз“. Во текот на еден истражувачки ден беа поделени прашалници во форма на Ликертови скали кај сите присутни ученици од четврто, петто и шесто одделение. По завршувањето на квантитативниот дел, беа формирани фокус групи и реализирани полуструктурираните интервјуа, прво со учениците, а, потем со наставниците.

Следниот ден истражувачката работа продолжи во Основното општинско училиште „Дитурија“, каде што се спроведе истата постапка. За разлика од ООУ „Тефејуз“, во ООУ „Дитурија“ не беа реализирани фокус групи и интервјуа, поради причините кои ги наведовме во поглавјето за истражувачките техники и инструменти.

4.2 Спроведување на втората фаза од истражувањето (март, 2023)

Една учебна година подоцна, односно во март 2023 година, се спроведе втората фаза од ова истражување. За овој дел од истражувањето беше предвиден тестот на знаење, кој беше насочен кон испитување на јазичните постигања на учениците. Тестовите се реализираа меѓу учениците од петто, шесто и седмо одделение, односно кај истата генерација ученици која во претходната учебна година учествуваше во анкетниот дел како ученици од четврто, петто и шесто одделение.

Ваквиот редослед на истражувачки активности ни овозможи надолжно да го согледаме развојот на јазичните знаења кај истата група ученици и да ги поврземе претходно испитаните ставови и перцепции со постигања по наставниот предмет македонски јазик. Ова придонесе за подлабока интерпретација на ефектите од наставата по македонски јазик во подолг временски период.

Слично како и кај прашалниците, спроведувањето на тестот на знаење резултираше со два теренски дена. Во текот на еден ден истражувањето беше спроведено во ООУ „Тефејуз“, а веќе следниот ден во ООУ „Дитурија“. Треба да се напомене дека во текот на оваа фаза се појавија извесни тешкотии, кои се однесуваа на барањата од наставничките по Македонски јазик за учениците од другите заедници, тестот на знаење да биде преведен на албански јазик. Со оглед на тоа што овие барања не беа во согласност со целта и логиката на инструментот, кој е наменет за проверка на функционалното познавање на македонскиот јазик како воспитно-образовен предмет, тие не беа исполнети, а по вклучувањето на раководството на училиштето,

истражувачката постапка продолжи во согласност со првично планираниот истражувачки тек.

5. Обработка на податоците

Природата на инструментите применети во истражувањето го диктираа начинот на обработката на добиените податоци. Па така, земајќи предвид дека истражувањето почива врз комбиниран методолошки пристап, постапките за обработката на добиените податоци резултираа со комбинирање на дескриптивната и инференцијалната квантитативна анализа, од една страна, и тематската квалитативна анализа, од друга страна. Со оглед на тоа што резултатите од сите три извори се сметаат за комплементарни и поврзани преку принципот на триангулација се овозможи поцврста интерпретација на истражувачките прашања и хипотези (Angeloska-Galevska & Iliev, 2018, pp. 45–49).

Податоците од Ликертовите скали се обработија по одделение и по училиште. Во табеларните прикази се пресметаа основните дескриптивни показатели, средната вредност и стандардната девијација. Со ова се овозможи согледување на централната тенденција и на варијабилноста на ученичките перцепции. Потоа се пристапи кон компаративно согледување на резултатите и нивна анализа, која ќе биде прикажана во следното поглавје. Начинот на структурирање на анализата имаше за цел да ги прикаже разликите меѓу училиштата во рамките на конкретното одделение, а потем се сумираа клучните трендови и се изведоа заклучоците во контекст на поставените хипотези.

Како што веќе се спомена погоре во ова поглавје, резултатите од тестот на знаење се обработи по однапред дефинирани правила за бодирање, а за интерпретација на постигањата се користеше скалата на нивоа. Покрај вкупните резултати, обработката продолжи и во следниве домени: домен „читање со разбирање и примена на јазикот“, домен „групи задачи/текстови“.

Ман-Витни тестот се употреби за споредба на резултатите на тестот на знаење меѓу двете училишта, а се интерпретираше статистичката значајност и големината на ефектот користејќи ја Клифовата делта.

Споредбата меѓу: повеќе групи, по одделение, по паралелки и по домен: читање со разбирање и примена на јазик, се реализираше преку Крускал-Валис тестот, со наведување на η^2 како индикатор за големина на ефект. Комбинираното влијание на

училиштето и одделението врз постигањата се провери со двонасочна ANOVA, со што утврдивме дали разликите по училишта остануваат значајни и кога се контролира ефектот на одделението.

Податоците од интервјуата и фокус групите се обработија преку тематска анализа (Ангеловска-Галевска, 1998). Транскриптите се прочитаа повеќепати, по што следеше идентификација на повторливите кодови. Тие, подоцна, беа групирани во пошироки теми за анализа. Анализите се составија независно, а потем следеше синтеза на податоците која се изведе преку конвергенција со квантитативните резултати. Во текот на анализата се собираа и директни цитати, кои ќе ни послужат како доказна поткрепа на интерпретациите. Како што споменавме, наодите од интервјуата и фокус групите се користат и за објаснување на квантитативните резултати, а, особено во деловите кои алудираат на структурни и системски ограничувања, како што се, на пример: доцното започнување на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници, бројот на часови предвидени во Наставниот план, отсуството на учебници и други наставни средства, дидактичко-методската практика и професионалните потреби.

6. Ограничувања на истражувањето

Иако примерокот во истражувањето е релативно голем и овозможува стабилни квантитативни согледувања, генерализацијата на наодите е ограничена поради спроведувањето на истражувањето во две општински основни училишта во Скопје. Проширувањето на примерокот надвор од главниот град не беше остварливо во рамките на достапните ресурси и организациски услови, особено поради потребата инструментите да се спроведат во хартиена форма, што значително го зголеми времето, логистичкиот и материјалниот ангажман. Дополнителен фактор беше и професионалната ангажираност на истражувачот како редовно вработен во училиште, што ја ограничи можноста за подолготрајно теренско присуство во други региони. И покрај тоа, истражувањето ја нагласува потребата од поширок територијален опфат, со цел да се утврди во која мера идентификуваните обрасци се присутни и во други општини и контексти каде македонскиот јазик се изучува во форма на втор јазик.

Дополнително ограничување се однесува на квалитативниот дел: полуструктурираните интервјуа беа реализирани само во „Тефејуз“, додека во „Дитурија“ оваа техника не можеше да се спроведе поради институционални политики

и ограничен пристап. Ова ја намали можноста за симетрична квалитативна споредба меѓу училиштата. Од овие причини, се укажува на тоа дека квалитативните наоди се интерпретираат како продлабочување и објаснување на квантитативните резултати, но за жал, не и како паралелно квалитативно согледување. Со надеж дека ќе се препознаат вредностите на ова истражување и ќе се овозможат услови за продлабочено истражување на оваа тема во иднина, во следното поглавје ги претставуваме анализата и интерпретација на резултатите.

III. АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

3.1. Вовед во анализата на резултатите

Овој дел е посветен на систематската анализа и интерпретација на резултатите од спроведеното истражување. Затоа, целта, дефинирана од поставените истражувачки прашања и хипотези, се огледува во добиените одговори за ефективностa и ефикасноста на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници во основното образование. Анализата, втемелена во комбинираниот истражувачки пристап сочинет од квантитативните и квалитативните истражувачки инструменти, се препознава во повеќеслојното и продлабочено разбирање на појавата што се истражуваше.

Секако, интерпретацијата на резултатите е ставена во поширок педагошки, јазичен и социо-културен контекст, не изоставувајќи ја специфичната позиција на учениците од другите заедници кои го усвојуваат македонскиот јазик од вториот воспитно-образовен циклус. Оттука, во анализата се земени предвид и развојните карактеристики во однос на возраста на учениците и припадноста во воспитно-образовниот циклус, јазикот на кој се реализира наставата во училиштата, како и условите и практиките што влијаат врз јазичниот развој.

Структурно, анализата и интерпретацијата на резултатите од истражувањето се состои од претставување, анализа и интерпретација на резултатите од Ликертовите скали, тестот на знаење и полуструктурираните интервјуа. Избраниот метод за прикажување на резултатите и интерпретацијата од Ликертовите скали е компаративната анализа. Во согласност со нејзините начела, прикажани и толкувани се добиените податоци по направена компарација од добиените резултати по одделение и по училиште. По прикажувањето на компаративната анализа од сите три, различни по содржина, Ликертови скали, следи синтетизираната споредба и претставувањето на клучните трендови. На крај следи проверката на процесните хипотези 4, 5 и 6.

Кога станува збор за резултатите од тестот, методите што се искористени за илустрирање на толкуваните резултати од добиените податоците се дескриптивната статистика која што ќе биде прикажана по училиште, по одделение, по група на прашања и по домен, како и инференцијалната статистика со која се прикажува споредбата по училишта, по одделенија, по паралелки и по домени. По ова следи комбинираната анализа по училишта и по одделенија, синтезата од толкуваните резултати и воочување на клучните трендови. Во овој контекст, ќе се проверуваат исходните хипотези 1, 2 и 3, по што ќе следи проверка на хипотеза 7, како резултат од конвергирање на наодите од Ликертовите скали и тестот на знаење.

По завршување на анализите и интерпретацијата на квантитативните методи, ќе се пристапи кон прикажување на податоците и толкувањата од фокус групите и полуструктурираното интервју, каде ќе се идентификуваат клучните теми од перспектива на наставниците и учениците.

Конвергенцијата на квантитативните и квалитативните методи ќе ни послужи за проверка на хипотезата 8, а притоа ќе се проверува и главната хипотеза.

3.2. Резултати од Ликертовите скали – компаративна анализа („Тефејуз“ – „Дитурија“)

Прикажувањето и толкувањето на податоците од компаративната анализа е структурирано во контекст на три тематски домени, и тоа: климата во училницата и улогата на наставникот, наставните методи што се користат при реализација на наставата и учебниците и другите наставни средства. За секое тврдење од трите Ликертови скали се претставени аритметичката средина и стандардната девијација кои ќе ги претставуваат показателите за нивото на согласување и степенот на варијабилност на одговорите, а пресметаната разлика во средните вредности ќе ги идентификува тврдењата кај кои постојат најизразени разлики меѓу училиштата.

Примената на компаративниот пристап го оневозможува читањето на податоците само како статистички показатели, туку дава емпириски насоки за тоа како учениците ја доживуваат поддршката од наставникот, кои наставни методи ги препознаваат како најактуелни и какво мислење имаат за пристапноста и функционалноста на учебникот.

Треба да се напомене дека во четврто и во петто одделение во „Тефејуз“ резултатите се прикажани и според јазикот на прашалникот, македонски и турски јазик, а, се смета

дека ова ќе овозможи попрецизно интерпретирање на претпоставените разлики поврзани со разбирањето на тврдењата и јазичната сигурност.

Се очекува дека наодите од компаративната анализа ќе ја дадат основата за понатамошното поврзување со резултатите од тестот на знаење и квалитативните резултати, а на тој начин ќе се обезбеди интегрирана слика за условите, ефикасноста и ефективноста на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници во двата училишни контексти.

3.2.1. IV одделение – компаративна анализа („Тефејуз“ – „Дитурија“)

Компаративната анализа за четврто одделение, прикажувајќи ги дескриптивните показатели, аритметичката средина, стандардната девијација и разликата во стандардните вредности за Ликертовите скали *Клима во училницата и улогата на наставникот, Наставните методи при реализација на наставата по македонски јазик и Примената и перцепцијата на/за учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници*, ни ги става на располагање оценките од учениците за тврдењата, согласувањето меѓу учениците за истото, потоа приказ на највисоко и најниско оценетите тврдења, како и разликите меѓу училиштата.

Табела 11: Приказ на дескриптивните показатели, аритметичката средина, стандардната девијација и разликата во средни вредности за Ликертовата скала „Клима во училницата и улогата на наставникот“

Климата во училницата и улогата на наставникот / IV одделение						
Тврдење		ООУ „Тефејуз“ N=80		ООУ „Дитурија“ N=128		ΔM (Тефејуз - Дитурија)
		M	SD	M	SD	ΔM
1	Наставничката/Наставникот ме слуша.	4.63	0.92	4.57	0.67	0.05
2	Наставничката/Наставникот ми помага кога ќе побарам помош.	4.85	0.55	4.64	0.51	0.21
3	Учам нови работи на часовите.	4.74	0.72	4.52	0.56	0.21
4	Ги знам правилата во училницата.	4.69	0.70	4.45	0.62	0.24
5	Можам да ги сработам сите задачи што наставничката/наставникот ми ги дава.	4.60	0.91	4.33	0.75	0.27
6	Се чувствувам слободна/слободен да поставам прашање на час.	4.21	1.20	3.98	0.94	0.23
7	Наставничката/Наставникот ми помага да ги разберам задачите кога правам грешки.	4.80	0.60	4.63	0.54	0.17
8	Мојата/мојот наставничка/наставник ми помага да бидам организиран/а.	4.58	0.98	4.19	0.83	0.39
9	Мојата/мојот наставничка/наставник ги почитува сите ученици од одделението.	4.88	0.37	4.63	0.62	0.24
10	Среќна/среќен сум на час.	4.79	0.69	4.59	0.55	0.19

Легенда: M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, ΔM = M(Тефејуз)-M(Дитурија)

Во согласност со податоците претставени во табелата може да се констатира дека генералната слика за тврдењата поврзани со „Климата во училницата и улогата на наставникот“ е недвосмислено позитивна. Тврдењата се оценети со високи средни вредности, што укажува на навистина доминантно согласување со исказите, што значи дека учениците гледаат на климата во училницата како на поддржувачка средина, која е структурирана и во која се чувствуваат удобно. Резултатите укажуваат дека движењето на вредностите во „Дитурија“ се одвива од $M = 3,98$ до $M = 4,64$, а, во „Тефејуз“ пак, од $M = 4,21$ до $M = 4,88$. Ова секако нè упатува до заклучокот дека доминира позитивна перцепција, која во „Тефејуз“ е конзистентно повисока. Треба да се констатира дека стандардната девијација е претежно ниска до умерена, а, ова пак упатува на релативно стабилни ставови кај учениците, иако кај одделни тврдења се јавува поголема варијабилност. Треба да се забележи дека највисоко оценетите тврдења во двете училишта се однесуваат на непосредната поддршка од наставникот и климата во училницата каде се поттикнуваат почитта и разбирањето. Во „Дитурија“, учениците најмногу ја препознаваат подготвеноста на наставникот да им помогне кога ќе побараат помош ($M = 4,64$; $SD = 0,51$), понудената помош во разјаснување на грешките што ги прави ученикот при усвојувањето на наставните содржини ($M = 4,63$; $SD = 0,54$), како и јасното демонстрирање на наставникот дека ги почитува сите ученици подеднакво ($M = 4,63$; $SD = 0,62$). Оттука, може да се заклучи конзистентноста во одговорите на учениците дека наставникот е достапен за нив и чесен во намерите, зашто смета дека грешките се прифатлив дел од учењето. Податоците не укажуваат на поразлични податоци во „Тефејуз“ каде највисоко е оценет фер односот и покажаната почит кон сите ученици ($M = 4,88$; $SD = 0,37$), давајќи го воедно и најстабилниот индикатор, во комбинација со тврдењето дека наставникот им помага на учениците кога ќе побараат помош ($M = 4,85$; $SD = 0,55$), помагајќи им на учениците да ги разберат и коригираат грешките ($M = 4,80$; $SD = 0,60$). Разликите меѓу училиштата се забележливи кај сите тврдења, иако во повеќето од случаите се умерени, а, треба да се забележи дека средните вредности во „Тефејуз“ се повисоки.

Најголемата забележлива разлика се однесува на резултатите за тврдењето *Наставникот/наставничката ми помага да бидам организиран/а* ($\Delta M = 0,39$). Споредувајќи ги двете училишта, може да се констатира дека учениците во „Тефејуз“ појасно го препознаваат стилот на наставникот и неговата умешност за организирање на учениците, во контекст на подготвеноста за часот. Забележливи се и разликите во смисла на способноста на учениците сами да ги решаваат задачите што им ги дава наставникот ($\Delta M = 0,27$), но и во јасноста на правилата во училницата. Тврдењето *Се чувствувам*

слободна/слободен да поставам прашање на час се издвојува и дефинира како чувствителна точна, побарувајќи посебно внимание зашто во „Дитурија“ е најниско оценето тврдење ($M = 3,98$) со највисока стандардна девијација ($0,94$) укажувајќи дека не сите ученици се сметаат дека училиницата е безбеден простор за поставување прашања и активно учество. За разлика од „Дитурија“, средната вредност е повисока ($M = 4,21$), но варијабилноста е уште поголема ($SD = 1,20$) што треба да ни покаже дека дел од учениците се чувствуваат многу слободно да прашуваат, но има и ученици кои се воздржуваат. Причината за оваа варијабилност може да е резултат од повеќе фактори, како страв од грешка, динамиката во групата, различните јазични нивоа во училиницата, и слично.

Да заклучиме, резултатите добиени од анализираните податоци за четврто одделение ја детерминираат позитивната клима во училиницата и поддржувачката улога на наставникот. Од компаративната анализа може да се заклучи дека во „Тефејуз“ се констатираат конзистентно повисоки перцепции во однос на „Дитурија“. Сепак, една од најзначајните импликации е потребата за дополнително унапредување на педагошките практики во двете училишта за зголемување на вербата кај учениците дека треба да се чувствуваат слободни да поставуваат прашања и активно да учествуваат во наставниот процес. Овој заклучок се базира на најголемата варијабилност и најниските оценки во споредба со останатите тврдења.

Табела 12: Приказ на дескриптивните показатели, аритметичката средина, стандардната девијација и разликата во средни вредности за Ликертовата скала „Наставните методи при реализација на наставата по Македонски јазик“

Наставни методи при реализација на наставата/ IV одделение						
Тврдење		ООУ „Тефејуз“ N=76		ООУ „Дитурија“ N=128		ΔM (Тефејуз - Дитурија) ΔM
		M	SD	M	SD	
1	На часовите по македонски јазик усно преведуваме од турски јазик на македонски јазик.	4.26	1.02	4.23	0.93	0.04
2	На часовите по македонски јазик усно преведуваме од македонски јазик на турски јазик.	4.28	1.03	4.13	0.77	0.15
3	На часовите по македонски јазик учиме како да ги запомниме новите зборови.	4.68	0.73	4.34	0.74	0.34
4	На часовите по македонски јазик учиме и вежбааме различни дијалози.	4.14	1.18	3.38	1.12	0.77
5	На часовите по македонски јазик учиме како правилно да ги изговориме зборовите.	4.59	0.79	4.07	0.97	0.52
6	На часовите по македонски јазик ги учиме правилата на македонскиот јазик (граматика) преку игра.	3.64	1.44	3.39	1.16	0.25
7	На часовите по македонски јазик учиме да раскажуваме користејќи стрип-слики.	3.68	1.46	3.01	1.28	0.68
8	На часовите по македонски јазик глумиме различни ликови зборувајќи на македонски јазик.	3.58	1.47	3.08	1.23	0.50

Легенда: M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, $\Delta M = M(\text{Тефејуз}) - M(\text{Дитурија})$

Анализите на резултатите од Ликертовите скали во кои се предвидени тврдењата што се однесуваат на применетите наставни методи при реализацијата на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници укажуваат дека учениците во двете училишта ја забележуваат примената на повеќе наставни методи, сепак интензитетот и конзистентноста на истите варираат во согласност со типот на наставните методи. Како што може да се забележи од табелата, средните вредности кај поголем дел од тврдењата се високи, односно се над 4, а, ова нè упатува да забележиме дека учениците ги препознаваат наставните методи што често се применуваат во училиштата. Во овој контекст, треба да се истакне дека високите вредности се однесуваат на комбинацијата од граматичко-преведувачкиот, директниот и аудио-лингвалниот метод кои се претставници на традиционалните пристапи во поучување втор јазик.

Од друга страна пак, средните вредности се пониски, а стандардните девијации се значително повисоки кога станува збор за имплементирање на современите наставни методи како методот на разговор и проблемско учење.

Усвојување на вокабуларот, односно учењето нови зборови е најстабилниот и најпрепознатливиот пристап, во согласност со оценувањата на учениците. Неговите вредности во „Тефејуз“ вредностите изнесуваат $M = 4,68$ и $SD = 0,73$, додека пак, $M = 4,34$ и $SD = 0,74$ во „Дитурија“. Оттука може да се заклучи дека усвојувањето нови зборови е честа практика во наставата. Забележливи се и високите оценки кај тврдењето што се однесува на активностите на час што се поврзани со ортоепијата, односно со правилниот изговор. Во „Тефејуз“ овие резултати се $M = 4,59$ и $SD = 0,79$, додека пак, во „Дитурија“ $M = 4,07$ и $SD = 0,97$. Оттука може да се заклучи дека учениците ја забележуваат фонетско-артикулациската поддршка што ја добиваат од наставниците. Следни високо оценети тврдења се оние кои се однесуваат на усното преведување.

Од компаративна перспектива треба да се заклучи дека тврдењата се повисоко оценети во „Тефејуз“ отколку во „Дитурија“ што претпоставува на поинтензивно препознаена примена на наброените наставни методи. Разликите меѓу двете училишта не се еднакви. Од согледаните анализи може да констатираме дека минималните разлики се однесуваат на преведувањето ($\Delta M = 0,04$ и $0,15$) што сугерира дека овој пристап е речиси подеднакво застапен во двете училишта. Но, кога станува збор за тврдењата кои подразбираат примена на современи наставни методи, разликите меѓу училиштата се зголемуваат. Најголемата разлика се препознава во тврдењето дека на часовите се учат и вежбаат различни дијалози. Средната вредност кај „Тефејуз“ е $4,14$, а, кај „Дитурија“

3,38. Разликата меѓу училиштата е $\Delta M = 0,77$. Логичниот заклучок од овие резултати е дека на зборувањето како компетенција повеќе внимание се обрнува во „Тефејуз“, отколку во „Дитурија“. Резултатите се слични и кај останатите современи наставни методи.

Забележливи се високите стандардни девијации кај тврдењата што се однесуваат на примената на современите наставни методи како дијалозите $SD \approx 1,12 - 1,18$, поучување граматика преку игра $SD \approx 1,16 - 1,44$, раскажување преку стрип-слики $SD \approx 1,28 - 1,46$, драматизација со цел вежбање на македонскиот јазик $SD \approx 1,23 - 1,47$. Високата вредност на стандардната девијација не упатува да заклучиме дека учениците немаат унифицирано искуство со овие наставни методи, поконкретно, дел од учениците ги препознаваат како чести, а дел како ретки или непостојани.

Од презентираните податоци можеме да заклучиме дека во двете основни училишта повеќе се применуваат традиционалните методи на поучување, за сметка на современите кои подразбираат повеќе комуникација, иако кај „Тефејуз“ оценките на тврдењата кои алудираат на активна јазична продукција и интеракција се повисоки. Во „Дитурија“, токму овие активности се оценуваат најниско, што недвосмислено укажува на потребата од систематско вклучување на продуктивните јазични задачи во наставата за усвојување на македонскиот јазик, со цел јазичен развој, кој понатаму ќе придонесе за поголема сигурност и функционалност во употребата на македонскиот јазик.

Последната табела ги прикажува дескриптивните показатели и разликата во средни вредности за скалата која се однесува на „Примената и перцепцијата на учебникот во наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници“, како и на тешкотиите при неговата примена и потребите за негово унапредување.

Табела 13: Приказ на дескриптивните показатели, аритметичката средина, стандардната девијација и разликата во средни вредности за Ликертовата скала „Употребата и перцепцијата на учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници“ во четврто одделение

Учебници што се користат во наставата/ IV одделение						
Тврдење		ООУ „Тефејуз“ N=77		ООУ „Дитурија“ N=128		ΔM (Тефејуз - Дитурија)
		M	SD	M	SD	ΔM
1	Го користам учебникот по Македонски јазик за учениците од	4.30	1.08	3.57	1.22	0.73
2	Ја користам и дигитална верзија од учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници.	2.90	1.54	3.29	1.02	0.39
3	Сметам дека нема потреба од учебникот за да научам македонски јазик.	3.10	1.67	2.48	1.50	0.63
4	Учебникот ми помага да го научам тоа што мислев дека ќе го учам по предметот Македонски јазик за учениците од другите заедници.	4.43	0.95	3.84	1.21	0.58
5	Се наоѓам во ситуација кога сметам дека учебникот е здодевен и бесполезен.	2.65	1.59	2.65	1.41	0.00
6	Тешко ми е да ги разберам текстовите во учебникот.	3.01	1.62	2.96	1.31	0.05
7	Тешко ми е да ги разберам вежбите од учебникот.	2.91	1.57	2.89	1.35	0.02
8	Во учебникот се користат зборови кои ми е тешко да ги разберам.	3.13	1.58	2.95	1.45	0.18
9	Тешко ми е да го користам учебникот самостојно.	3.09	1.46	2.73	1.37	0.36
10	Тешко ми е да го користам учебникот дома без помош од родителите.	2.88	1.55	2.97	1.40	0.09
11	Во учебникот треба да има повеќе слики.	3.90	1.29	3.59	1.22	0.31
12	Во учебникот треба да има речник на помалку познати зборови со објаснување каде се користат и на кој начин.	4.18	1.03	3.37	1.18	0.81
13	Треба да има дополнителни наставни средства, освен учебникот.	4.10	1.09	3.99	1.05	0.11
14	Учебникот треба да ги рефлектира секојдневните случувања/активности.	4.27	1.01	3.77	1.01	0.51
15	Учебникот треба да располага со посебни страници за вежби слични како оние во работна тетратка.	4.26	1.00	4.09	1.00	0.17
16	Покрај учебникот треба да постои и работна тетратка.	4.25	1.02	4.14	1.06	0.11

Легенда: M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, ΔM = M(Тефејуз)-M(Дитурија)

Општата слика за добиените резултати од Ликертовата скала што се однесува на примената и перцепцијата на/за учебникот по македонски јазик за учениците од другите заедници зборува за тоа дека учениците го препознаваат учебникот како важен извор на податоци. И покрај тоа, се утврдуваат клучни проблеми што се однесуваат на разбирливоста на претставените содржини во учебниците, од што произлегува и неможност на учениците самостојно да го користат учебникот. Резултатите не упатуваат и за согледување на неопходноста од дополнителни, поддржувачи наставни материјали. Генерално, кај најголемиот дел од тврдењата се констатира повисока средна вредност во „Тефејуз“, сугерирајќи дека учениците јасно ги споделуваат своите очекувања за подобрување на учебникот, додека пак, кај „Дитурија“ има повисоки вредности особено кај тврдењето што се однесува на користењето на дигиталните учебници.

Во контекст на тврдењето за користењето на дигиталните учебници, треба да се нотира дека истото беше наведено како контролно. Имено, за потребите на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници, во периодот кога се спроведувааше истражувањето, не беа достапни дигитални верзии од учебникот по македонски јазик, од причина што немаше ниту печатен учебник, кои ги задоволува стандардите на новата Концепција за основно образование со која се дефинираа наставните програми и содржините по овој воспитно-образовен предмет. Уште еднаш треба да се нагласи дека учениците ги користеа учебниците, предвидени со старата Концепција за основно образование. Во овој контекст заклучуваме дека средната вредност кај „Дитурија“ за користење на дигиталниот учебник изнесува $M = 3,29$, а, кај „Тефејуз“ $M = 2,90$. Стандардната девијација е висока, особено кај „Тефејуз“ што упатува дека „примената“ на „дигиталниот учебник“ е нерамномерна, односно дека дел од учениците ја користат, а дел воопшто не ја користат.

Од резултатите констатираме дека постои јасна разлика меѓу училиштата кога станува збор за употребата на учебникот. Имено, учениците од „Тефејуз“ во поголема мера изјавуваат дека го користат учебникот $M = 4,30$, отколку нивните соученици од „Дитурија“ $M = 3,57$. Изразената разлика изнесува $\Delta M = 0,73$, што нè упатува да размислуваме во насока на тоа дека во „Тефејуз“ има честа примена на учебникот во наставниот процес.

Вредноста на учебникот ја забележуваат учениците и до двете училишта, сметајќи дека учебникот им помага да го научат она што од нив се очекува, а е во контекст на наставниот предмет македонски јазик за учениците од другите заедници. И, во овој дел кај „Тефејуз“ се забележува повисока оценка $M = 4,43$ во споредба со „Дитурија“ $M = 3,84$. Разликата изнесува $\Delta M = 0,58$. Ова значи дека учениците од „Тефејуз“ не се сомневаат во неопходноста, вредноста и функционалноста на учебникот. Едновременно, тврдењето „Сметам дека нема потреба од учебник по македонски јазик“ е во средниот опсег и со висока варијабилност во двете училишта, што нè упатува да ги согледаме поделените ставови, и тоа дел од учениците очигледно сметаат дека можат да го усвојат јазикот без учебник, додека пак, други го сметаат за неопходен. Поради високата стандардна девијација се констатира дека односот на учениците кон учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници не е унифициран, туку зависи од индивидуални фактори, како степенот на јазичното ниво, навиките за учење, поддршката од дома, но и како и на кој начин учебникот се користи на часовите. Еден

од најважните идентификувани компоненти се тешкотии при користење на учебникот. Токму тие го отсликуваат степенот на јазичната и функционалната достапност на наставните материјали што се користи во наставата. Имено, тврдењата поврзани со тешкотиите при разбирањето на текстовите, вежбите и лексиката во комбинација со неможноста за самостојна примена на учебникот се движат околу средни вредности, близу 3, од што може да се заклучи дека тешкотиите се реално присутни кај поголемиот дел од учениците. Дополнително, фактот што стандардната девијација е висока речиси кај сите ставки од овој блок на прашања укажува на значителни разлики меѓу учениците: дел од учениците се соочуваат со сериозно бариери при разбирањето на содржината и очекуваната самостојна работа, додека пак други ученици немаат вакви потешкотии. Оттука, се потврдува дека ова е очекуваниот резултат во контекст на хетерогените јазични профили и различните нивоа на изложеност на македонскиот јазик. Во контекст на идните препораки, земајќи го предвид заклучокот од погоре, се смета дека учебникот треба да располага со јасни и недвосмислени дидактички компоненти за диференцијација и поддршка при самостојна примена на учебникот.

Во продолжение на претставувањето на слабостите и потребите за унапредување на учебникот треба да се констатира дека учениците од „Тефејуз“ сметаат дека учебникот треба да располага со речник на помалку познати зборови како и објаснувања за нивната примена во контекст $M = 4,18$, оваа бројка на „Дитурија“ изнесува $M = 3,37$, што воедно ја претставува и најголемата разлика $\Delta M = 0,81$ во табелата што е прикажана погоре. Методолошката вредност на овој наод е исклучителна важност зашто директно упатува и на можни решенија на кои инсистираат учениците како вграден речник, односно појмовник што ќе ја намали зависноста од наставникот, а ќе ја зголеми самостојната на учениците.

Размислувањата на учениците во контекст на учебникот се движат во насока на желбата за подобро дизајнирани учебници кои ќе бидат комплетирани со повеќе илустрации, содржини што ќе рефлектираат секојдневни современи ситуации и активности, примена на современи наставни методи при планирањето на вежбите и задачите во учебникот. Се нотира дека мислењата на учениците од „Тефејуз“ се изедначени во забележувањето на оваа неопходност, за разлика од нивните соученици од „Дитурија“. Меѓу останатите високо оценети ставки се и оние што укажуваат на потреба од работна тетратка, посебни страници за вежби и слично, што значи дека учениците се надеваат и очекуваат построкурирани, попрактични и визуелно

подржани учебници и работни тетратки, а не само текстуално изложување на наставните содржини и вежби, произлезени само од традиционалните методи на усвојување втор јазик. Желбата за работа со ваков тип на учениците е изразена во тврдењето *се наоѓам во ситуација кога сметам дека учебникот е здодевен и бесполезен*. Имено, ова тврдење се одликува со ниска средна вредност и во двете училишта $M = 2,65$, а разликата е отсутна $\Delta M = 0,00$. Од ова треба да се сфати дека учениците не демонстрираат отсуство на волја за работа со учебник, но не се ни волни да работат со нејасен и нефункционален учебник.

Од претставените интерпретации треба да се заклучи дека учебникот се користи во двете училишта, а, високата варијабилност кај тврдењата за разбирање и самостојно користење на учебникот нè упатува да заклучиме дека се забележуваат значајни индивидуални разлики. Најзначајната импликација се однесува на унапредување на учебникот во однос на дизајнот, содржините, појмовникот и вежбите што ќе придонесе за зголемување на самостојноста при користењето на учебникот, намалување на зависноста од наставникот и тешкотиите при усвојување на македонскиот јазик.

3.2.2. V одделение – компаративна анализа („Тефејуз“ – „Дитурија“)

Во подолу претставената табела се прикажани резултатите за петто одделение од анализата на искажаните мислења на учениците за *климата во училиницата и улогата на наставникот*, при што резултатите од „Тефејуз“ се претставени преку две подгрупи, во согласност со јазикот на кој беа поделени прашалниците, додека пак, резултатите од „Дитурија“ се претставени во една група со оглед на тоа што прашалниците беа поделени само на албански јазик.

Табела 14: Приказ на дескриптивните показатели, аритметичката средина, стандардната девијација и разликата во средни вредности за Ликертовата скала „Клима во училиницата и улогата на наставникот“ во петто одделение

Климата во училиницата и улогата на наставникот / V одделение									
Тврдење		ООУ „Тефејуз“ N=48 (МК)		ООУ „Тефејуз“ N=57 (ТУР)		ООУ „Дитурија“ N=118		ΔM1 (Тефејуз МК - Дитурија)	ΔM2 (Тефејуз ТУР - Дитурија)
		M	SD	M	SD	M	SD	ΔM1	ΔM2
1	Наставничката/Наставникот ме слуша.	4.52	0.78	4.39	0.88	4.17	1.12	0.35	0.22
2	Наставничката/Наставникот ми помага кога ќе побарам помош.	4.77	0.43	4.54	0.58	4.33	1.07	0.44	0.21
3	Учам нови работи на часовите.	4.75	0.44	4.61	0.55	4.36	1.08	0.39	0.26
4	Ги знам правилата во училиницата.	4.77	0.47	4.67	0.62	4.39	0.95	0.38	0.28
5	Можам да ги сработам сите задачи што наставничката/наставникот ми ги дава.	4.56	0.66	4.30	0.90	3.99	1.16	0.57	0.31
6	Се чувствувам слободна/слободен да поставам прашање на час.	4.02	1.06	3.98	1.09	4.02	1.31	0.00	0.03
7	Наставничката/Наставникот ми помага да ги разберам задачите кога правам грешки.	4.33	0.93	4.37	0.79	4.38	1.04	0.05	0.01
8	Мојата/мојот наставничка/наставник ми помага да бидам организиран/а.	4.58	0.62	4.26	0.93	3.81	1.38	0.77	0.45
9	Мојата/мојот наставничка/наставник ги почитува сите ученици од одделението.	4.60	0.63	4.35	0.96	4.30	1.17	0.31	0.05
10	Среќна/среќен сум на час.	4.75	0.56	4.33	0.90	4.31	1.17	0.44	0.03

Легенда: M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, ΔM1 = M(Тефејуз МК)-M(Дитурија), ΔM2 = M(Тефејуз ТУР)-M(Дитурија), Забелешка: МК/ТУР се подгрупи во ООУ „Тефејуз“ според јазикот на прашалникот (македонска/турска верзија).

При разгледувањето на податоците во контекст на климата во училиницата и улогата на наставникот, треба да заклучиме дека резултатите од нив не се поразлични од оние кои ги презентиравме во четврто одделение. Сликата е генерално позитивна кај сите три групи и средните вредности се движат меѓу $M \approx 3,98$ и $M \approx 4,77$. Ова зборува за тоа дека кај учениците постои доминантно согласување со позитивните искази што се однесуваат на климата и на улогата на наставникот. Разликите што се забележаа, се однесуваат на интензитетот на позитивната перцепција и степенот на согласност меѓу учениците, изразена преку стандардната девијација.

Резултатите во „Тефејуз“ (МК) се и највисоки и релативно најстабилни кај поголемиот дел од тврдењата. Па така, стандардната девијација се движи меѓу $SD \approx 0,43 - 0,78$ што укажува на постојано позитивно искуство кај учениците. Во „Тефејуз“ (ТУР) додека средните вредности се и натаму високи, кај дел од тврдењата стандардната девијација е поголема, што зборува за поголемата варијабилност во искуството на учениците. Општо земено, стандардните девијации кај „Дитурија“ се генерално повисоки $SD \approx 1,04 - 1,38$. Оттука може да заклучиме дека, иако просечното мислење на учениците е позитивно, сепак учениците не ја доживуваат средината за учење подеднакво, зашто воочливо се поголеми индивидуални разлики во перцепцијата на поддршката, структурата и чувството на сигурност.

Тврдењето „Наставничката/наставникот ми помага кога ќе побарам помош“ е највисоко оценето тврдење, и тоа „Тефејуз“ (МК) $M = 4,77$, „Тефејуз“ (ТУР) $M = 4,54$, „Дитурија“ $M = 4,33$. Ова значи дека сите ја препознаваат подготвеноста на наставникот да им помогне на своите ученици кога се соочуваат со тешкотии. „Учам нови работи на часовите“ и „Ги знам правилата во училницата“ се следните тврдења кај кои се забележливо високи средни вредности, а ова пак, имплицира дека на наставата се гледа како на организирана и ориентирана кон напредок. Особено значајно е поттикнувањето на учениците да го консултираат својот наставник кога имаат потреба од помош при разбирање на задачите, но и кога прават грешки што упатува на тоа дека во наставниот процес не изостанува формативната поддршка и позитивниот однос кон грешките. Оттука може да заклучиме дека констатираните вредности се високи, а разликите меѓу училиштата ниски, „Тефејуз“ (МК) $M = 4,33$, „Тефејуз“ (ТУР) $M = 4,37$, „Дитурија“ $M = 4,38$, $\Delta M1 = 0,05$, $\Delta M2 = 0,01$.

Компаративно, најизразените разлики кај тврдењата се однесуваат на тврдењето „Наставникот/наставничката ми помага да бидам организиран/а“, притоа кај „Дитурија“ се забележува најниската средна вредност во табелата $M = 3,81$ и највисока стандардна девијација $SD=1,38$. Ова во „Тефејуз“ изгледа поинаку, односно таму средните вредности се движат од $M = 4,26$ до $M = 4,58$, стандардната девијација од $SD = 0,62$ до $SD = 0,93$. Овие резултати се толкуваат во насока на тоа дека учениците во „Тефејуз“ јасно и недвосмислено ја препознаваат организациската поддршка од страна на наставникот, а тоа може да се однесува на рутините во училницата, насоките, планирањето и чекорите за извршување на задачите.

Кога станува збор за тврдењето „Можам да ги сработам сите задачи што наставникот/наставничката ми ги дава“, кај „Дитурија“ се забележува најниската вредност, за разлика од вредностите во „Тефејуз“, со што се потврдува дека учениците од „Тефејуз“ се оспособени да ги следат насоките од наставникот и знаат што можат да очекуваат, што позитивно влијае на емоционалната безбедност во училницата. Учениците, пак, од „Дитурија“ веројатно се соочуваат со поголеми тешкотии во следењето на наставата и извршувањето на задачите.

Слично како и во четвртите одделенија, и тука слабостите коинцидираат со тврдењето „Се чувствувам слободна/слободен да поставам прашање на час“, кое воедно е меѓу најниско оценетите тврдења во сите групи, карактеризирајќи се и со високи стандардни девијации. Од табеларно прикажаните резултати ги забележуваме високите

средни вредности за ова тврдење, но високата девијација значи дека значаен дел од учениците не се чувствуваат слободни да поставуваат прашања за време на часот. Ваквите резултати упатуваат кон менување на одредени практики во училищата и нивно заменување со ефикасни пристапи кои ќе ја зголемат емоционалната безбедност, кои ќе придонесат за нормализирање на грешките и охрабрување на сите ученици да се вклучат во наставниот процес.

Искажувајќи ги ставовите за „Наставните методи што се користат на часовите по Македонски јазик“ учениците од петто одделение ни ги предочуваат нивните искуства за активностите кои треба да им служат за усвојување на македонскиот јазик. Од табелата подолу заклучуваме дека сите три групи се изложени на различни методи и активности, чија застапеност, во согласност со резултатите е нерамномерна.

Табела 14: Приказ на дескриптивните показатели, аритметичката средина, стандардната девијација и разликата во средни вредности за Ликертовата скала „Наставните методи при реализација на наставата по Македонски јазик“ во петто одделение

Наставни методи при реализација на наставата / V одделение									
Тврдење		ООУ „Тефејуз“ N=45 (МК)		ООУ „Тефејуз“ N=56 (ТУР)		ООУ „Дитурија“ N=118		ΔM1 (Тефејуз МК - Дитурија)	ΔM2 (Тефејуз ТУР - Дитурија)
		M	SD	M	SD	M	SD	ΔM1	ΔM2
1	На часовите по македонски јазик усно преведуваме од турски јазик на македонски јазик.	3.16	1.47	3.55	1.37	3.68	1.45	0.52	0.12
2	На часовите по македонски јазик усно преведуваме од македонски јазик на турски јазик.	3.29	1.42	3.64	1.33	3.64	1.33	0.36	0.00
3	На часовите по македонски јазик учиме како да ги запомине новите зборови.	4.36	0.93	4.16	0.96	4.07	1.21	0.29	0.09
4	На часовите по македонски јазик учиме и вежбање различни дијалози.	4.36	0.71	4.05	0.86	3.64	1.36	0.72	0.42
5	На часовите по македонски јазик учиме како правилно да ги изговориме зборовите.	4.60	0.58	4.09	1.02	3.99	1.37	0.61	0.10
6	На часовите по македонски јазик ги учиме правилата на македонскиот јазик (граматика) преку игра.	2.98	1.53	2.86	1.43	3.33	1.52	0.35	0.47
7	На часовите по македонски јазик учиме да раскажуваме користејќи стрип-слики.	3.00	1.55	2.91	1.46	2.99	1.42	0.01	0.08
8	На часовите по македонски јазик глумиме различни ликови зборувајќи на македонски јазик.	3.09	1.49	3.20	1.41	3.53	1.54	0.45	0.34

Легенда: M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, ΔM1 = M(Тефејуз МК)-M(Дитурија), ΔM2 = M(Тефејуз ТУР)-M(Дитурија)
Забелешка: МК/ТУР се подгрупи во ООУ „Тефејуз“ според јазикот на прашалникот (македонска/турска верзија).

Доминантноста на методите се рефлектира во усвојувањето на лексиката, вежбањето дијалози, точниот и правилен изговор. Активностите што ги опфаќаат интерактивните методи и усвојувањето на граматичките правила примарно преку игра, се пониски и со повисока варијабилност, што ни покажува дека ваквиот тип задачи и активности не се подеднакво присутни кај прашаните групи.

Во „Тефејуз“, а, особено во „Тефејуз“ (МК) подгрупата, највисоките оценки се доделени на методите што поддржуваат директна и правилна јазична продукција $M = 4,60$ и $SD = 0,58$, вежбање различни дијалози $M = 4,36$ и $SD = 0,71$ и усвојување на нова лексика $M = 4,36$ и $SD = 0,93$. Овие резултати укажуваат на соодветноста на избраните стратегии во поучувањето зашто директно се цели кон поддржување на вештините за комуникација. Од друга страна пак, препознавањето на оваа наставна компонента говори за нивната честа примена и резултира со развивање свесност кај учениците за начинот на реализирање на наставниот процес. Во контекст на истите тврдења, забележливи се минимални разлики кај подгрупата „Тефејуз“ (ТУР). Имено, средните вредности од оценките од учениците изгледаат вака: усвојување лексика $M = 4,16$, учење преку дијалози $M = 4,05$ и развој на правилно артикулирање на зборовите $M = 4,09$. Единствено кај последната компонента се забележува поголема стандардна девијација $SD = 1,02$.

И покрај тоа што во „Дитурија“ највисоко оценетите тврдења се однесуваат на усвојувањето нова лексика, кај повеќето од тврдењата, вклучувајќи го и ова, се забележува поголема стандардна девијација што посочува на тоа дека ова искуство не е карактеристично за најголемиот број на учениците. Во согласност со ова, дел од учениците навистина ја препознаваат честата примена на овие методи, но поголемиот број на ученици ја сметаат за ретка и непостојана.

Ако ги споредиме ООУ „Тефејуз“ и ООУ „Дитурија“, тогаш можеме да констатираме дека во „Тефејуз“ многу повеќе се применуваат наставните методи што се поврзани со комуникативната пракса, додека пак, во „Дитурија“ оние што се однесуваат на преведувањето, со предност на преводите од албански на македонски за сметка на обратниот превод. Па така, од овие резултати согледуваме дека современите наставни методи на поучување се покарактеристични за „Тефејуз“, отколку за „Дитурија“, каде карактеристиките на методите упатуваат на користење традиционални методи на поучување.

Изучувањето на граматиката и учењето како креативно да се раскажуваат текстови се најслабо оценетите категории каде средните вредности гравитираат или незначително под или над 3. Значително високите стандардни девијации од 1,42 до 1,55 укажуваат дека овие активности се повремени и селективно применувани, правејќи ја наставната практика неконзистентна.

Најважниот заклучок што можеме да го донесеме е дека учениците се свесни за методите со кои наставникот се користи во обидот да им помогне на учениците да го усвојат јазикот. Затоа, сметаме дека доколку учениците се чувствуваат безбедно на час и учат во средина која е охрабрувачка и насочена кон ученикот, ќе се чувствуваат слободно да ги сугерираат активностите преку кои најмногу учат. Според анализите, најголемиот простор за унапредување се однесува на зголемувањето на континуитетот и систематичноста во примената на креативните пристапи при поучување на граматичките правила и зголемување на активностите кои подразбираат комуникација на јазикот-цел.

Согледувањата на учениците од петто одделение во контекст на примената и перцепцијата на учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници се речиси идентични со оние на учениците од четврто одделение, како што ќе видиме во дескриптивната анализа.

Табела 15: Приказ на дескриптивните показатели, аритметичката средина, стандардната девијација и разликата во средни вредности за Ликертовата скала „Употребата и перцепцијата на учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници“ во петто одделение

Учебници што се користат во наставата/ V одделение									
Тврдење		ООУ „Тефејуз“ N=49 (МК)		ООУ „Тефејуз“ N=58 (ТУР)		ООУ „Дитирија“ N=118		ΔM1 (Тефејуз МК - Дитирија)	ΔM2 (Тефејуз ТУР - Дитирија)
		M	SD	M	SD	M	SD	ΔM1	ΔM2
1	Го користам учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници.	4.31	1.32	4.16	0.98	3.51	1.21	0.80	0.65
2	Ја користам и дигитална верзија од учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници.	2.31	1.21	2.71	1.42	3.22	1.42	0.91	0.51
3	Сметам дека нема потреба од учебникот за да научам македонски јазик.	2.67	1.32	2.52	1.47	2.25	1.47	0.43	0.27
4	Учебникот ми помага да го научам тоа што мислев дека ќе го учам по предметот Македонски јазик за учениците од другите заедници.	4.20	1.29	4.21	0.86	3.73	1.42	0.48	0.48
5	Се наоѓам во ситуација кога сметам дека учебникот е здодевен и бесполезен.	2.82	1.28	2.59	1.44	2.56	1.41	0.26	0.03
6	Тешко ми е да ги разберам текстовите во учебникот.	2.78	1.34	3.21	1.37	3.01	1.57	0.23	0.20
7	Тешко ми е ги разберам вежбите од учебникот.	2.78	1.33	3.00	1.41	2.93	1.57	0.16	0.07
8	Во учебникот се користат зборови кои ми е тешко да ги разберам.	3.02	1.36	3.21	1.36	3.14	1.50	0.12	0.06
9	Тешко ми е да го користам учебникот самостојно.	2.73	1.31	2.78	1.39	2.87	1.51	0.14	0.10
10	Тешко ми е да го користам учебникот дома без помош од родителите.	3.00	1.34	2.93	1.34	2.93	1.61	0.07	0.00
11	Во учебникот треба да има повеќе слики.	3.43	1.26	3.16	1.29	3.48	1.36	0.05	0.33
12	Во учебникот треба да има речник на помалку познати зборови со објаснување каде се користат и на кој начин.	4.20	1.18	3.69	1.16	3.83	1.33	0.37	0.14
13	Треба да има дополнителни наставни средства, освен учебникот.	4.02	1.22	3.86	1.12	3.97	1.31	0.05	0.11
14	Учебникот треба да ги рефлектира секојдневните случувања/активности.	4.29	1.17	3.98	1.05	3.97	1.16	0.31	0.01
15	Учебникот треба да располага со посебни страници за вежби слични како оние во работна тетратка.	4.47	1.10	4.02	0.99	4.00	1.24	0.47	0.02
16	Покрај учебникот треба да постои и работна тетратка.	4.27	1.15	4.09	0.97	4.10	1.24	0.16	0.02

Легенда: M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, ΔM1 = M(Тефејуз МК)-M(Дитирија), ΔM2 = M(Тефејуз ТУР)-M(Дитирија), Забелешка: МК/ТУР се подгрупи во ООУ „Тефејуз“ според јазикот на прашалникот (македонска/турска верзија).

Генералниот впечаток е дека учениците го препознаваат учебникот како важен ресурс, едновременно идентификувајќи ги неговите слабости. Слабостите кои се лесно воочливи од табелата погоре, се однесуваат на разбирливоста на текстовите, разбирањето на значењето на зборовите, потоа на примената на зборовите во контекст, како и способноста за самостојно користење на учебникот.

Кога станува збор за фреквенцијата на примената на учебникот може да се заклучи дека учениците од ООУ „Тефејуз“ во многу поголема мера го користат од учениците од ООУ „Дитурија“, кои пак, велат дека многу почесто го користат непостоечкиот дигитален учебник од печатениот. Во контекст на препознавање на функционалноста на учебникот, искажано преку тврдењето „Учебникот ми помага да го научам тоа што мислев дека ќе го научам на часовите по Македонски јазик“, учениците од „Тефејуз“ појасно ја препознаваат неопходноста од учебникот и начинот на кој тој може да им помогне во совладувањата на знаењата отколку учениците од „Дитурија“. Ова се потврдува и со ниските средни вредности за негативните тврдења, од 2,25 до 2,82 што значи дека учениците се дистанцираат, односно не се согласуваат со нив. Од друга страна, и покрај тоа што учениците не го отфрлаат учебникот како непотребен, сепак високата стандардна девијација кај овие тврдења укажува на изразени критики, односно помалку позитивен став, што може да биде поврзано со јазичното ниво на учениците, начинот на кој се користи учебникот во наставата и слично.

Разбирливоста на текстовите, вежбите, лексиката и самостојното користење на учебникот повторно ги демонстрира реалните тешкотии со кои се соочуваат учениците. Кај „Тефејуз“ (ТУР) забележливи се релативно повисоките вредности за тврдењата што се однесуваат на разбирањето на текстовите и лексиката што нè упатува да констатираме дека оваа подгрупа чувствува поголеми тешкотии кога ѝ пристапува на предвидената содржина во учебниците. Кај сите ставки од овој вид стандардната девијација е висока и се движи меѓу 1,3 – 1,6. Овој наод зборува за различните искуства на учениците со учебникот. Па така, има број на ученици кои релативно лесно го користат учебникот, но има и такви на кои учебникот им создава бариера, не овозможувајќи соодветна поддршка.

Најгласните пораки од табеларниот приказ се однесуваат на делот што се однесува за подобрување на учебникот. Исто како и кај учениците од четврто одделение, учениците од петто одделение сметаат дека учебникот треба да се збогати со појмовник во кој покрај преводот на зборовите ќе се наведе и контекстот за неговата употреба

(„Тефејуз“ (МК) $M = 4,20$, „Тефејуз“ (ТУР) $M = 3,69$, „Дитурија“ $M = 3,83$). Уште поголеми се оценките за тврдењата со кои се предвидува и работна тетратка, којашто ќе се користи во комбинација со учебникот, со цел дополнително вежбање на предвидените исходни резултати од усвојувањето на јазикот. Ова директно упатува на јазичната пристапност како клучен услов за ученикот да може да учи самостојно, особено во контекст на македонски како втор јазик.

Учениците сметаат дека учебниците треба да бидат современи и во согласност со нивните интереси, што нè наведува да заклучиме дека возраста и интересите се едни од клучните критериуми што треба да се разгледаат при креирањето на учебниците.

Без разлики од добиените компаративни резултати од четврто одделение, и во петто одделение, ООУ „Тефејуз“ се издвојува како училиште во кое се пријавува честа или постојана примена на учебникот, што не може да се прочита од резултатите кај ООУ „Дитурија“. И во петто одделение се соочуваме со резултати кои укажуваат на несоодветноста на претставените текстови во учебниците, на структурата на учебникот, штом не вклучува дополнителни вежби, појмовник, диференцијација и актуелност на темите што се обработуваат.

3.2.3. VI одделение – компаративна анализа (ООУ „Тефејуз“ – ООУ „Дитурија“)

По анализирањето на резултатите од прашалниците што ја оценуваа климата во училницата и улогата на наставникот во шестите одделенија во ООУ „Тефејуз“ и ООУ „Дитурија“ дојдовме до речиси истиот заклучок како и кај останатите анализирани одговори од учениците од четврто и петто одделение. Единствените разлики се во перцепциите меѓу учениците кои се однесуваат на учениците од шестите одделенија во „Тефејуз“, кај кои прашалниците беа поделени на македонски и на турски јазик.

Табела 14: Компаративна анализа на резултатите од податоците за клима во училиницата и улогата на наставникот во шесто одделение во ООУ „Тефејуз“ и ООУ „Дитурија“

Климата во училиницата и улогата на наставникот / VI одделение									
Тврдење		ООУ „Тефејуз“ N=30 (МК)		ООУ „Тефејуз“ N=71 (ТУР)		ООУ „Дитурија“ N=119		ΔM1 (Тефејуз МК - Дитурија)	ΔM2 (Тефејуз ТУР - Дитурија)
		M	SD	M	SD	M	SD	ΔM1	ΔM2
1	Наставничката/Наставникот ме слуша.	4.30	0.93	3.99	1.09	4.29	0.89	0.01	0.31
2	Наставничката/Наставникот ми помага кога ќе побарам помош.	4.33	0.87	3.87	1.16	4.63	0.72	0.30	0.76
3	Учам нови работи на часовите.	4.60	0.82	4.21	0.98	4.50	0.92	0.10	0.28
4	Ги знам правилата во училиницата.	4.43	0.86	4.34	0.90	4.57	0.82	0.14	0.23
5	Мојам да ги сработам сите задачи што наставничката/наставникот ми ги дава.	4.43	0.86	3.85	1.08	4.33	0.92	0.11	0.48
6	Се чувствувам слободна/слободен да поставам прашање на час.	4.23	0.97	3.62	1.22	4.10	1.06	0.13	0.48
7	Наставничката/Наставникот ми помага да ги разберам задачите кога правам грешки.	4.20	0.98	3.96	1.10	4.44	1.01	0.24	0.48
8	Мојата/мојот наставничка/наставник ми помага да бидам организиран/а.	4.20	0.94	3.73	1.17	4.04	1.04	0.16	0.31
9	Мојата/мојот наставничка/наставник ги почитува сите ученици од одделението.	4.60	0.80	3.99	1.05	4.57	0.83	0.03	0.59
10	Среќна/среќен сум на час.	4.23	1.01	3.75	1.21	4.47	0.88	0.24	0.72

Легенда: M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, ΔM1 = M(Тефејуз МК)-M(Дитурија), ΔM2 = M(Тефејуз ТУР)-M(Дитурија)
Забелешка: МК/ТУР се подгрупи во ООУ „Тефејуз“ според јазикот на прашалникот (македонска/турска верзија).

Сликата за климата во училиницата и улогата на наставникот во неа, во согласност со добиените резултати, е константа. Високите средни вредности кај речиси сите тврдења, примарно укажуваат на позитивно изразените ставови на учениците за тврдењата кои се однесуваат на структурираноста на часовите по македонски јазик, поддржувачката атмосфера и непристрасното и еднаквото однесување кон сите ученици. Изразените разлики меѓу учениците од шесто одделение во „Тефејуз“ кои пополнуваа прашалници на македонски и на турски јазик, во својата основа може да ја содржат нетолерантноста кон јазичната бариера што ги спречува да размислуваат во идентична насока како оние, чии јазични компетенции им овозможуваат да ги оценуваат тврдењата од Ликертовите скали на македонски јазик. Сепак, како што може да се види од табелата, станува збор за речиси незначителна разлика. Она што е особено охрабрувачки е тоа што сите ученици сметаат дека учат нови работи на часовите по Македонски јазик, упатувајќи нè да констатираме дека перцепцијата за учењето е позитивна. Средните вредности за ова тврдење се движат од M = 4,60, преку M = 4,50 до M = 4,21. Фактот што учениците, повторно со високи средни вредности, го оценуваат тврдењето за свесност за правилата во училиницата, потенцира дека учениците доаѓаат на настава по Македонски јазик свесни за тоа што ќе се очекува од нив, што придонесува за чувството на безбедност и припадност, а кои се едни од главните принципи за одржување на мотивација во училиницата. Одличен податок кој се забележува како средна вредност M

= 4,63, со минимална стандардна девијација $SD = 0,72$, е за тврдењето поврзано за помошта од наставникот кога таа е побарана во „Дитурија“, што става акцент на волјата и желбата на наставникот, учениците успешно да ги усвојат предвидените наставни теми. Кај учениците од „Тефејуз“ кои прашалниците ги пополнуваа на македонски јазик, по однос на ова тврдење се изјаснуваат позитивно, со висока средна вредност $M = 4,33$, но со поумерена стандардна девијација $SD = 0,87$, а средната вредност за ова тврдење кај учениците кои ги пополнуваа прашалниците на турски јазик изнесува $M = 3,87$, со стандардна девијација од $SD = 1,16$, укажува дека поддршката од наставникот ја чувствуваат различно од останатите соученици.

Тврдењето за тоа какви емоции буди настава по македонски јазик кај учениците е навистина охрабрувачка, ако ги земеме предвид високите средни вредности. Ова значи дека кај учениците се развива позитивно чувство за наставата по македонски јазик, што секако значително придонесува за побрзо усвојување на јазикот.

И покрај тоа што се забележуваат високи средни вредности и ниски стандарди девијации кај речиси сите тврдења, тврдењето за изразување слобода на час за да се постави прашање е критична точка и во шестите одделенија. Ова е особено забележливо кај учениците од „Тефејуз“ (ТУР) кои не се чувствуваат доволно сигурни или охрабрени да постават прашање. Ова, како што споменавме погоре, може да биде резултат од страв од грешка, од групната динамика во училницата или пак, тоа може да е поттикнато од недоволно структурирани рутини за учество на часот.

Највисоката средна вредност во „Дитурија“ се детектира кај тврдењето „Наставникот ми помага да ги разберам задачите кога правам грешки“, што укажува на недвосмислената формативна поддршка што се забележува како стил на поучување кај наставникот-реализатор на наставата по македонски јазик.

Оттука, може да се резимира дека резултатите од шестите одделенија ја потврдуваат позитивна клима и поддржувачка улога на наставникот во двете училишта. Кога станува збор за основното училиште „Дитурија“, забележуваме дека за него се издвојуваат многу високи средни оценки за непосредната помош и позитивна клима. За разлика од тоа, кај „Тефејуз“ (ТУР) воочливи се пониските средни вредности во поголемиот дел од ставките и се покажува поголема варијабилност.

Повторно, полето за унапредување се однесува на создавањето и негувањето на психолошката безбедност, која ќе ги поттикнува учениците на продуктивен приод и мотивација за усвојување на јазикот.

Резултатите за оценувањето на наставните методи во шесто одделение го менуваат трендот, според кој предноста во комуникативните пристапи во наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници ја презема „Дитурија“.

Табела 15: Компаративна анализа на резултатите од податоците за наставните методи во шесто одделение во ООУ „Тефејуз“ и ООУ „Дитурија“

Наставни методи при реализација на наставата/ VI одделение									
Тврдење	ООУ „Тефејуз“ N=45 (МК)		ООУ „Тефејуз“ N=54 (ТУР)		ООУ „Дитурија“ N=119		ΔM1 (Тефејуз МК - Дитурија)	ΔM2 (Тефејуз ТУР - Дитурија)	
	M	SD	M	SD	M	SD	ΔM1	ΔM2	
1	На часовите по македонски јазик усно преведуваме од турски јазик на македонски јазик.	3.36	1.44	3.63	1.39	4.29	1.02	0.94	0.66
2	На часовите по македонски јазик усно преведуваме од македонски јазик на турски јазик.	3.40	1.42	3.44	1.43	4.26	0.89	0.86	0.82
3	На часовите по македонски јазик учиме како да ги запомниме новите зборови.	3.47	1.33	3.41	1.41	4.05	0.97	0.58	0.64
4	На часовите по македонски јазик учиме и вежбаме различни дијалози.	3.18	1.36	3.48	1.35	4.10	0.96	0.92	0.62
5	На часовите по македонски јазик учиме како правилно да ги изговориме зборовите.	3.84	1.19	3.81	1.28	4.39	0.88	0.55	0.58
6	На часовите по македонски јазик ги учиме правилата на македонскиот јазик (граматика) преку игра.	2.51	1.46	2.69	1.45	3.80	1.13	1.29	1.11
7	На часовите по македонски јазик учиме да раскажуваме користејќи стрип-слики.	2.71	1.43	2.81	1.44	3.41	1.16	0.70	0.60
8	На часовите по македонски јазик глумиме различни ликови зборувајќи на македонски јазик.	2.51	1.47	2.44	1.38	4.24	0.97	1.72	1.79

Легенда: M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, ΔM1 = M(Тефејуз МК)-M(Дитурија), ΔM2 = M(Тефејуз ТУР)-M(Дитурија)
Забелешка: МК/ТУР се подгрупи во ООУ „Тефејуз“ според јазикот на прашалникот (македонска/турска верзија).

Споредбено со петто одделение, каде според оценките на учениците од „Тефејуз“ основата на наставата беше сочинета од примена на современите наставни методи и практики, во шесто одделение учениците од „Дитурија“ поинтензивно го забележуваат присуството на методот на разговор и слични методи кои помагаат во развојот на вештините за комуникација. Сите осум тврдења од кои е сочинет прашалникот се одликуваат со повисока средна вредност кај „Дитурија“. Ова се толкува дека учениците од шесто одделение од „Дитурија“ ја оценуваат, а со тоа и ја доживуваат настава по македонски јазик како поразновидна и насочена кон развој на компетенциите за примена на јазикот. Најголемите разлики се забележуваат во делот на учење на правилен изговор и артикулација за што средната вредност во ООУ „Дитурија“ е $M = 4,39$, а кај ООУ „Тефејуз“ (МК) $M = 3,84$ и ООУ „Тефејуз“ (ТУР) $M = 3,81$. Следат разликите во компонентата дијалози и комуникација и преведувачките активности. Имено, за првиот елемент средната вредност кај „Дитурија“ е $M = 4,10$, а кај „Тефејуз“ (МК) МК $M = 3,18$ и „Тефејуз“ (ТУР) $M = 3,48$. Во „Дитурија“ преведувачките активност во двете форми на усно преведување се високо оценети: албански-македонски $M = 4,29$, македонски-албански $M = 4,26$, а кај „Тефејуз“ се на умерено ниво. Ова сугерира дека толкувачкиот

метод е значително поприсутна стратегија во „Дитурија“, отколку кај „Тефејуз“. Најизразените разлики се јавуваат кај оние активности што побаруваат креативна продукција, односно учење преку игра, па така средните вредности за тврдењата поврзани со овие активности во „Дитурија“ изнесуваат $M = 3,80$, а кај „Тефејуз“ (МК) $M = 2,51$ и „Тефејуз“ (ТУР) $M = 2,69$.

Најголемата разлика се отсликува кај активноста драматизација, изразувајќи се на македонски. „Дитурија“ се карактеризира со многу висока средна вредност $M = 4,24$, додека пак, кај „Тефејуз“, таа е ниска $M = 2,51$ и $M = 2,44$.

Стандардната девијација кај резултатите од „Тефејуз“ е висока речиси за сите тврдења. Ова укажува на фактот дека учениците од шесто одделение немаат изедначено искуство кога станува збор за учество во различни активности.

За разлика од претходно прикажаните табели, каде подгрупите во „Тефејуз“ беа навистина нерамномерни во понудените одговори, а со тоа и во доживувањето на тврдењата искажани во трите вида Ликертови скали, во оваа табела тие се релативно блиски. Сепак, треба да се констатира, дека разликите меѓу подгрупите во „Тефејуз“ се навистина мали доколку се споредат со резултатите од „Дитурија“ во контекст на овој прашалник.

Од анализата на последниот прашалник за шесто одделение кој се однесува на учебникот што се користи во наставата, може да се констатира дека перцепцијата за неговата функционалност е поизразена во „Дитурија“, додека пак, ставовите на учениците од двете подгрупи во „Тефејуз“ поумерено ја оценуваат неговата функционалност.

Табела 16: Компаративна анализа на резултатите од податоците за учебниците во шесто одделение во ООУ „Тефејуз“ и ООУ „Дитурија“

Учебници што се користат во наставата/ VI одделение									
Тврдење		ООУ „Тефејуз“ N=47 (МК)		ООУ „Тефејуз“ N=53 (ТУР)		ООУ „Дитурија“ N=119		ΔM1 (Тефејуз МК - Дитурија)	ΔM2 (Тефејуз ТУР - Дитурија)
		M	SD	M	SD	M	SD	ΔM1	ΔM2
1	Го користам учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници.	3.26	1.30	3.49	1.23	3.78	1.00	0.53	0.29
2	Ја користам и дигитална верзија од учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници.	2.36	1.34	2.36	1.32	3.52	1.01	1.16	1.16
3	Сметам дека нема потреба од учебникот за да научам македонски јазик.	2.55	1.35	2.83	1.28	2.66	1.47	0.11	0.17
4	Учебникот ми помага да го научам тоа што мислев дека ќе го учам по предметот Македонски јазик за учениците од другите заедници.	3.68	1.08	3.64	1.07	4.13	1.13	0.45	0.48
5	Се наоѓам во ситуација кога сметам дека учебникот е здодевен и бесполезен.	2.83	1.29	2.81	1.29	3.03	1.45	0.20	0.21
6	Тешко ми е да ги разберам текстовите во учебникот.	2.53	1.36	3.08	1.31	2.93	1.47	0.40	0.14
7	Тешко ми е да ги разберам вежбите од учебникот.	2.62	1.33	3.09	1.34	2.73	1.38	0.11	0.36
8	Во учебникот се користат зборови кои ми е тешко да ги разберам.	3.30	1.18	3.68	1.12	2.88	1.44	0.42	0.80
9	Тешко ми е да го користам учебникот самостојно.	3.06	1.23	3.30	1.24	2.88	1.41	0.18	0.42
10	Тешко ми е да го користам учебникот дома без помош од родителите.	2.36	1.32	2.75	1.33	2.86	1.54	0.50	0.10
11	Во учебникот треба да има повеќе слики.	3.40	1.15	3.42	1.16	3.48	1.31	0.07	0.06
12	Во учебникот треба да има речник на помалку познати зборови со објаснување каде се користат и на кој начин.	3.64	1.10	4.23	0.89	3.64	1.18	0.00	0.59
13	Треба да има дополнителни наставни средства, освен учебникот.	3.79	1.06	3.75	1.03	4.17	1.1	0.38	0.41
14	Учебникот треба да ги рефлектира секојдневните случувања/активности.	3.64	1.12	3.68	1.10	4.18	0.92	0.55	0.51
15	Учебникот треба да располага со посебни страници за вежби слични како оние во работна тетратка.	3.34	1.19	3.77	1.06	4.17	1.05	0.83	0.39
16	Покрај учебникот треба да постои и работна тетратка.	3.53	1.14	3.81	1.02	4.45	0.96	0.92	0.64

Легенда: M = аритметичка средина, SD = стандардна девијација, ΔM1 = M(Тефејуз МК)-M(Дитурија), ΔM2 = M(Тефејуз ТУР)-M(Дитурија)
Забелешка: МК/ТУР се подгрупи во ООУ „Тефејуз“ според јазикот на прашалникот (македонска/турска верзија).

Сепак, уште еднаш треба да се забележи дека голем број ученици од ООУ „Дитурија“ велат дека ја користат дигиталната верзија од нивниот учебник по македонски јазик, за разлика од учениците од ООУ „Тефејуз“. Со оглед на тоа што ова е контролно прашање, учениците од ООУ „Дитурија“ не покажуваат потполна свесност за типот на учебници што ги користат во наставата.

Највисоката средна вредност во ООУ „Дитурија“ се детектира кај тврдењето што алудира на вештините и компетенциите што можат да се стекнат од учебникот, $M = 4,13$, а во ООУ „Тефејуз“ таа изнесува $M = 3,68$ и $M = 3,64$. Оттука може да се констатира дека овој резултат нè упатува да изведеме заклучок дека учебникот пофункционално се интегрира во наставата во „Дитурија“ отколку во „Тефејуз“, оставајќи им впечаток на учениците дека учебникот е во согласност со тоа што навистина се учи на час. Желбата на учениците да располагаат со учебник е недвосмислена, односно на тврдењето дека нема потреба од учебник, учениците во најголема мера не се согласуваат. Умерената критичност за содржините на учебникот се огледува во умерените средни вредности за

тврдењето кое вели дека учебникот е здодевен и бесполезен. Тука треба да се напомене дека стандардните девијации за ова тврдење се релативно високи, што значи дека сите ученици не го делат истото мислење.

Учениците од „Тефејуз“ (МК) велат дека не се соочуваат со тешкотии што се однесуваат на разбирањето на текстовите и вежбите во учебникот, додека пак, од „Тефејуз“ (ТУР) ги препознаваат јазичните бариери при обработка на содржините и лексиката во учебникот. Средните вредности кај „Дитурија“ се умерени што јасно ни покажува дека постојат бариери во учењето, сепак не се дотолку изразени како кај „Тефејуз“ (ТУР).

Сметаме дека овој резултат е значаен зашто нè упатува да констатираме дека разбирливоста на учебникот не е еднаква кај сите ученици, а лексичката тежина и потребата од објаснување веројатно ја претставува главната пречка за дел од учениците. Ова е уште порелевантно ако се додаде и отсуството на систематска помош на час или при употребата на учебникот дома, при завршување на домашните задачи.

Ограничената самостојност во користењето на учебникот е воочлива, особено кај учениците од ООУ „Дитурија“, додека пак, учениците од ООУ „Тефејуз“ искажуваат поголема подготвеност независно да го користат учебникот. Кај учениците од ООУ „Дитурија“ неопходна е помошта од дома, а кај оние од ООУ „Тефејуз“ таа не е неопходна.

Во контекст на изразената потреба од дополнителни материјали, трендот останува ист, односно учениците се согласуваат дека покрај учебникот треба да има и работна тетратка и дополнителни наставни материјали, што ни покажува дека учениците јасно ја акцентираат потребата од структурирано учење и материјали за вежбање. Понатаму, во поглед на констатацијата за содржините во учебникот, учениците се согласни дека тие најмногу треба да го рефлектираат нивното секојдневие, на тој начин правејќи ја содржината достапна и поинтересна за учениците. Се смета дека мотивацијата за учење на македонскиот јазик значително ќе се зголеми, доколку презентираниите наставни содржини во учебниците и дополнителните материјали се поклопуваат со интересите и секојдневието на учениците. Неизоставен дел од учебникот треба да бидат многубројните и разновидни вежби, појмовникот со посебен дел за вежбање на лексиката во контекст и слично.

3.2.4. Сумирана споредба и клучни трендови

Со оглед на тоа што при анализата на резултатите од трите Ликертови скали, реализирани во четврто, во петто и во шесто одделение во основните училишта ООУ „Тефејуз“ и ООУ „Дитурија“ се идентификуваа заеднички, релативно постојани тенденции, се разгледаа и развојните промени по одделение, како и разликите во подгрупите во ООУ „Тефејуз“, се поставува задачата на ова поглавје, која воедно претставува нивно кусо резимирање.

Клима во училницата и улогата на наставникот

Учениците од четврто, петто и шесто одделение од двете училишта ја доживуваат климата во училницата како позитивна и мотивирачка. Тие, исто така, сметаат дека реализираната настава е поддржувачка и структурирана, што се докажува со високите средни вредности речиси кај сите односни тврдења. Резултатите укажуваат дека најстабилните и највисоко оценетите тврдења се поврзуваат со овозможената поддршка од наставникот кога учениците имаат потреба од неа, еднаквиот и почитувачки однос кон сите ученици, свесноста за правилата во училницата и очекувањата од наставниот процес како и перцепцијата дека постојано се работи во насока на унапредување на јазичните вештини на учениците. Оттука, се заклучува дека климата во училницата се заснова на функционалност, а наставникот претставува значаен фактор кој на учениците им овозможува сигурност и соодветно педагошко насочување.

Слобода за поставување прашања

Во согласност со одговорите на учениците од четврто, петто и шесто одделение заклучуваме дека тие не сметаат дека им е дозволено да поставуваат прашања на часовите по македонски јазик. Воздржаноста од поставување прашања е состојба која може да се објасни како недостаток на самодовербата кај учениците, присуство на јазична бариера, инхибиција поради страв или срам од грешки, несоодветност на видот на наставата и педагошкиот стил на наставникот. Со оглед на тоа што тврдењата на учениците се исклучително позитивни во контекст на сите овие точки што ги споменаваме погоре, не е јасно зошто учениците не сметаат дека смеат да поставуваат прашања. Од друга страна пак, можеби на оваа контрадикторна појава може да се гледа како на појава која не зависи исклучиво од општата позитивна клима и поддршката од наставникот, туку и од поконкретни дискурзивни практики во училницата, како на

пример, очекување покана за поставување прашања, одредување време кога е дозволено да се поставуваат прашања, начинот на кој наставникот реагира кога се поставуваат прашања, социјалниот притисок од учениците и слично. Затоа сметаме дека добиениот резултат сугерира потреба од дополнително продлабочување преку набљудување со цел да се утврди кои конкретни опструкции ја ограничуваат ученичката иницијатива.

Наставни методи

Најочигледната динамика по одделение, а потем и по училиште се однесува на добиените резултати од Ликертовата скала во контекст на применетите наставни методи. Ако во компаративната анализа заклучивме дека современите наставни методи за поучување се обележје на наставата во четврто и петто одделение во ООУ „Тефејуз“, тогаш треба да акцентираме дека оваа динамика се менува во шесто одделение, во корист на ООУ „Дитурија“. Имено, одговорите на учениците сугерираат дека во ООУ „Дитурија“ се нотираат поразновидни и поизразени наставни методи во споредба со ООУ „Тефејуз“, што нè води да заклучиме дека на употребата на современите наставни методи не треба да се гледа линеарно, туку треба да се смета за променлива категорија која ќе зависи од одделението и училишниот контекст.

Учебници и наставни средства

Во доменот на учебниците и наставните средства учениците од сите одделенија во двете училишта јасно констатираат дека учебникот се користи, иако не е секогаш достапен за сите ученици. Тие ја разбираат корисноста од учебникот и сметаат дека тој треба да продолжи да ја претставува подлогата за реализирањето на наставата по македонски јазик. Сепак, со цел да се подобри неговата функционалност, учебникот треба да располага со современи содржини што ќе ги рефлектираат интересите на учениците, потоа со појмовник во кој ќе бидат таргетирани помалку познатите зборови, а воедно ќе бидат претставени и вежби со кои ќе можат да ги вежбаат и усвојуваат овие зборови во контекст, потоа тие, понатаму сметаат дека учебникот треба да изобилува со визуелни елементи за да биде попривлечен, треба да биде диференциран, што значи дека содржината треба да биде достапна за сите ученици и во соодветен однос со можностите на сите ученици. Учениците апелираат дека во учебникот треба да се предвидат посебни страници кои ќе бидат наменети само за вежби и граматика, а во согласност со нивните

очекувања е и примената на работна тетратка, која ќе придонесе за дополнително вежбање на наученото.

Тука треба да се обрне внимание и на одговорите од учениците во контекст на контролното тврдење за користење дигитална верзија од учебникот. Имено, за разлика од ООУ „Тефејуз“, значителен број на учениците во ООУ „Дитурија“ се согласуваат со тврдењето дека ја применуваат и дигиталната верзија од учебникот по македонски јазик. Имајќи на ум дека таков не постои, се претпоставува дека учениците некомплетно го разбрале прашањето или дека се случува мешање во перцепцијата за тоа што е дигитален учебник, а што дополнителни дигитални наставни средства.

Внатрешни разлики во Основното училиште „Тефејуз“

Идејата за спроведување на прашалниците на два јазика, односно на македонски и на турски јазик, во себе ја сочинуваше потребата да се согледаат можни разлики во разбирањето на прашањата од Ликертовите скали, односно да се востанови дали оние ученици кои го одговараат прашалникот на македонски јазик ќе дадат дијаметрално спротивни ставови во контекст на прашањата. Сепак, за изненадување, учениците кои ги одговараа прашањата на македонски јазик, покажаа повисоки вредности кај индикаторите за климата во училницата и улогата на наставникот, како и кај применетите наставни методи, а речиси се изедначија со другата група ученици во ставовите поврзани со учебниците и другите наставни средства, што значи дека нашата иницијална претпоставена не се потврди. Затоа се смета дека јазикот на одговарање би можел да биде поврзан со перцепцијата и изразувањето на ставовите. Врз основа на ова, во иднина може да се направи и дополнителна проверка за тоа дали разликите во одговорите се должат на јазикот на прашалникот или на карактеристиките на групите, земајќи ги предвид јазичните компетенции, самодовербата и можноста за заедничко одговарање.

3.2.5. Проверка на хипотезите Х4, Х5 и Х6 врз основа на резултатите од Ликертовите скали

Ако хипотезите претставуваат мисловни претпоставки за предметот на истражување што се однесува на неговите својства, структури, состојби или односи и релации со другите предмети, тогаш врз основа на добиените средни вредности и стандардни девијации од примената на спроведените Ликертови скали можеме да

согледаме дали резултатите ја поддржуваат, делумно ја поддржуваат или не ја поддржуваат поставеноста на хипотезите.

X4: Проценките на учениците на Ликертовите скали ќе укажат на ограничена функционалност и недоволна соодветност, односно, актуелност на учебниците и наставните средства, што се одразува преку пониски средни вредности кај релевантните тврдења.

И покрај тоа што учебникот се смета за корисно и неопходно средство за учење и претставува основен извор на информации поврзани со наставниот предмет, сепак како што можеме да востановиме од резултатите, учениците од сите одделенија и од двете училишта сугерираат дека учебникот треба да располага со многу повеќе елементи отколку што се претставени во актуелното издание. Оттука, тие наведуваат дека во учебникот треба да биде претставена дополнителна визуелна и лексичка поддршка, посебен дел со материјали за вежбање на она што се учи, упатуваат на неопходност од работна тетратка и дополнителни наставни материјали што ќе бидат во контекст на учебникот. Оттука, можеме да заклучиме дека резултатите делумно ја поддржуваат хипотезата 4.

X5: Проценките на учениците ќе укажат на ограничена примена на современи наставни стратегии кои ја поддржуваат активната употреба на јазикот, а, ќе ја потврдат доминацијата на традиционалните и репродуктивните пристапи.

Во согласност со анализата и интерпретацијата на наодите од Ликертовите скали во контекст на X5 се констатира дека целосно се поддржува нејзината поставеност. Учениците го препознаваат присуството на комуникативните практики, но продуктивните и современите активности не се конзистентно применувани во сите одделенија и групи, што укажува на отсуство на рамномерна и систематизирана примена на наставни пристапи, стратегии и методи што ја поддржуваат активната употреба на јазикот, за сметка на традиционалните и репродуктивните пристапи кои се доминантно присутни во реализацијата на настава по Македонски јазик за учениците од другите заедници.

Х6: Иако индикаторите за климата во училищата можат да бидат релативно позитивни, тврдењата што се однесуваат на самодовербата во јазичното изразување и активното учество на часовите ќе покажат пониски средни вредности и поголема варијабилност, што упатува на недоволна систематска поддршка за продукција на вториот јазик.

Ниските средни вредности и високите вредности на стандардните девијација за тврдењата од Ликертовата скала во контекст на слободата на учениците за јазично изразување и активно учество на часовите целосно се потврдува поставената хипотезата 6. Па така, и покрај позитивните индикатори за климата во училищата и улогата на наставникот и изведените заклучоци од оценките на учениците за тврдењата дека таа е позитивна, мотивирачка и поволно структурирана, се согледува дека кај поголем дел од учениците постои воздржаност за вербална иницијатива.

3.3. Резултати од тестот на знаење

Во продолжение на овој труд ќе се прикажат резултатите од тестот на знаење, предвиден за собирање квантитативни податоци за функционалните јазични постигања на учениците. Структурата на анализата предвидува компаративен приказ на резултатите од двете училишта, ООУ „Тефејуз“ и ООУ „Дитурија“, имајќи ја на ум целта за утврдување на генералните разлики во успешноста на учениците, како и за востановување кои компоненти од тестот се најсилни, односно најкритични во однос на постигањата на учениците. Резултатите се наведени како процент на точни одговори, врз основа на пропорцијата на точност, овозможувајќи споредливост и прегледност на наодите.

Презентирањето на резултатите започнува со дескриптивна анализа на ниво на училишта, која ги прикажува средните вредности, стандардната девијација и опсегот на резултатите, по што следи прегледот на постигањата по одделение, имајќи за цел да се согледаат генерациските разлики во овој контекст, а едновременно и да се идентификува кои се индикаторите во движењето на резултатите.

Во интерпретацијата што следи, по прикажувањето на резултатите се зема предвид и различноста на тестот во својата структура и сложеност, па во согласност со ова споредбите меѓу одделенијата ќе се третираат како трендови базирани на процент на точност, а директните компарации се прават во рамките на истото одделение и според истото мерило.

Резултатите, исто така, ќе се разгледуваат и според групи на задачи, поточно според текстуалните и структурните целини, па ако се земе предвид дека дел од задачите се поврзани со читање и разбирање текстови, а другите се пак, со примената на јазикот. На овој начин ќе се издвојат областите во кои учениците покажуваат подобри резултати наспроти оние каде се појавуваат тешкотии. Оттука, ќе се претстави и доменската распределба на резултатите и ќе се направи споредба помеѓу домените читање со разбирање и користење на јазикот, утврдувајќи дали разликите во успешноста се поизразени кај рецептивните или кај нормативно-структурните барања.

На дескриптивниот преглед му следат инференцијалните статистички анализи, со кои се проверува статистичката значајност на утврдените разлики. За таа цел, презентирани се тестови за споредба меѓу училиштата, за влијанието на одделението и паралелката и за доменските разлики. На крај, ќе се прикаже и комбинираната анализа што обезбедува едновременно согледување на влијанието на училиштето и на одделението. Примената на овој пристап е втемелена во потребата овие резултати да се прикажат двојно. Најпрво како дескриптивен приказ на постигањата, а потоа како инференцијално потврдени разлики меѓу групите, со што се овозможува поаргументирана интерпретација.

Завршниот дел се карактеризира со сумирање на наодите преку клучните трендови и тоа: споредба на општите нивоа на постигање во ООУ „Тефејуз и во ООУ „Дитурија“, разликите по одделение, доменската диференцијација и идентификација на компоненти што се издвојуваат како особено успешни или особено проблематични.

Сметаме дека со ова се создава основа за понатамошно поврзување на овие квантитативни наоди со претходно анализираните резултати од Ликертовите скали со што се пристапува кон поширока интерпретација на утврдувања од ова истражување. Овие квантитативни констатации ќе ни послужат и за проверување на исходните хипотези и на крај за воспоставување на триангулацијата преку комбинирањето на квантитативните и квалитативните податоци.

3.3.1. Дескриптивна анализа

Во продолжение на трудот се прикажуваат дескриптивните показатели за резултатите од тестовите на знаење, организирани по училиште и по одделение. За секоја група се презентираат средната вредност на точност (М), стандардната девијација

(SD) како индикатор за варијабилноста, минималните и максималните вредности, како и големината на примерокот (N). Показателите се изразени како пропорција на точните одговори, што овозможува резултатите да бидат споредливи и покрај различниот максимум на поени и различната структура на тестовите по одделение. Во продолжение, дескриптивните резултати се разгледуваат и според домените и групите на задачи, со цел да се идентификуваат областите на релативната успешност и областите што се покажуваат како критични за совладување.

3.3.1.1. Дескриптивна статистика по училиште

Табела 17: Дескриптивна статистика по училиште

Училиште	$\bar{p}$	SD (p)	Min	Max	n
ООУ „Дитурија“	0.415	0.325	0	1	240
ООУ „Тефејуз“	0.633	0.362	0	1	192

Забелешка: Во табелата е прикажана пропорција на точни одговори ($\bar{p}$) и стандардната девијација ($SD(p)$) пресметани на ниво на прашање, каде за секое прашање пропорцијата е $p = \frac{\text{Точни}}{\text{Вкупно}}$. Одговорите се бодирани дихотомно (точно = 1; неточно/неодговорено = 0). Min/Max ја означуваат минималната/максималната пропорција по прашање (0-1). n го означува бројот на прашања (записи) вклучени во анализата.

Од анализата по училиште се забележуваат јасни разлики во пропорцијата на точни одговори по прашања. Пропорцијата на точно одговорени прашања на тестот на знаења на јазикот кај училиштето ООУ „Тефејуз“ ($\bar{p} = 0.633$, $SD(p) = 0.362$, $n = 192$) е значително повисока од просечната пропорција на точно одговорени прашања кај училиштето ООУ „Дитурија“ ($\bar{p} = 0.415$, $SD(p) = 0.325$, $n = 240$). Дополнително е забележливо дека и во двете училишта имало прашања кои во целост биле точно, односно неточно одговорени (Min = 0; Max = 1). Вредностите на стандардните девијации и кај двете училишта се релативно големи, што укажува на поголема варијабилност во пропорцијата на точни одговори меѓу прашањата и во двете училишта.

3.3.1.2. Дескриптивна статистика по одделение

Табела 18: Дескриптивна статистика по одделение

Училиште	$\bar{p}$	SD (p)	Min	Max	n
V одделение	0.852	0.257	0	1	54
VI одделение	0.434	0.311	0	1	189
VII одделение	0.492	0.373	0	1	189

Забелешка: Во табелата е прикажана просечната пропорција на точни одговори (p) и стандардната девијација ($SD(p)$) пресметани на ниво на прашање, каде за секое прашање пропорцијата е $p = \frac{\text{Точни}}{\text{Вкупно}}$. Одговорите се бодирани дихотомно (точно = 1; неточно/неодговорено = 0). Min/Max ја означуваат минималната/максималната пропорција по прашање (0-1). n го означува бројот на прашања (записи) вклучени во анализата.

Значителни разлики се забележуваат и во пропорцијата на точни одговори по прашања во различни одделенија. Просечната пропорција во петто одделение е значително повисока ($\bar{p} = 0.852$, $SD(p) = 0.257$, $n = 54$) на сметка на резултатите во шесто ($\bar{p} = 0.434$, $SD(p) = 0.311$, $n = 189$) и во седмо одделение ($\bar{p} = 0.492$, $SD(p) = 0.373$, $n = 189$). Ова укажува на изразено намалување на точноста при премин од петто во шесто одделение. Дополнително, зголемувањето на стандардната девијација при истиот премин укажува на поголема варијабилност во пропорцијата на точни одговори меѓу прашањата, односно на поголема хетерогеност во тежината/одговореноста на прашањата во повисоките одделенија.

3.3.1.3. Дескриптивна статистика по група на прашања

Табела 19: Дескриптивна статистика по група на прашања

Група	$\bar{p}$	SD (p)	n	Ниво според скалата
Голема буква	0.297	0.314	18	многу ниско (0 – 39 %)
Најубавите раце	0.627	0.315	117	средно (55 – 69 %)
Санка	0.355	0.435	27	многу ниско (0 – 39 %)
Трите сестрички	0.649	0.298	108	средно (55 – 69 %)
Употреба на јазик	0.387	0.353	162	многу ниско (0 – 39 %)

Забелешка: Во табелата е прикажана просечната пропорција на точни одговори (p) и стандардната девијација ($SD(p)$) пресметани на ниво на прашање, каде за секое прашање пропорцијата е $p = \frac{\text{Точни}}{\text{Вкупно}}$. Одговорите се бодирани дихотомно (точно = 1; неточно/неодговорено = 0). Min/Max ја означуваат минималната/максималната пропорција по прашање (0-1). n го означува бројот на прашања (записи) вклучени во анализата.

По однос на текстовите од учебниците од кои се извлечени прашањата, исто така се забележуваат значителни разлики во пропорцијата на точни одговори по прашања.

Прашањата од групите „Трите сестрички“ и „Најубавите раце“, со соодветни параметри ($\bar{p} = 0.649$, $SD(p) = 0.298$, $n = 108$) и ($\bar{p} = 0.627$, $SD(p) = 0.315$, $n = 117$), се одговорени со највисока просечна пропорција на точни одговори. Прашањата од групите „Санка“ и „Употреба на јазик“ покажуваат значително пониски вредности во однос на претходните групи, со параметри ($\bar{p} = 0.355$, $SD(p) = 0.435$) и ($\bar{p} = 0.387$, $SD(p) = 0.353$), додека учениците имаат најголем проблем со прашањата поврзани со „Голема буква“ (кои именки треба да се запишат со голема буква), каде просечната пропорција е најниска ($\bar{p} = 0.297$, $SD(p) = 0.314$, $n = 18$).

3.3.1.4. Дескриптивна статистика по домен

Табела 19: Дескриптивна статистика по домен

Домен	$\bar{p}$	SD (p)	n	Ниво според скалата
Употреба на јазик	0.378	0.350	180	многу ниско (0 – 39 %)
Читање и разбирање	0.607	0.333	252	средно (55 – 69 %)

Забелешка: Во табелата е прикажана просечната пропорција на точни одговори ($\bar{p}$) и стандардната девијација ($SD(p)$) пресметани на ниво на прашање, каде за секое прашање пропорцијата е $p = \frac{\text{Точни}}{\text{Вкупно}}$. Одговорите се бодирани дихотомно (точно = 1; неточно/неодговорено = 0). Min/Max ја означуваат минималната/максималната пропорција по прашање (0-1). n го означува бројот на прашања (записи) вклучени во анализата.

Јасна разлика се забележува во резултатите добиени во различните домени на тестот, односно во пропорцијата на точни одговори по прашања. Прашањата поврзани со читање со разбирање учениците ги одговараат значително подобро од прашањата поврзани со примена/употреба на јазикот, при што соодветните параметри се ($\bar{p} = 0.607$, $SD(p) = 0.333$, $n = 252$) и ($\bar{p} = 0.378$, $SD(p) = 0.350$, $n = 180$).

3.3.2. Инференцијална статистика

Табела 20: Инференцијална статистика

Анализа	Споредба/Фактор	Тест	Статистика	p	Големина на ефект	Клучен наод
Училишта	ООУ „Тепејуз“ vs. ООУ „Дитурија“	Ман-Витни (W)	$W = 14,986$	$< .001$	Cliff's $\delta = -0.350$, 95 % CI [-0.450, -0.241]	ООУ „Тепејуз“ има повисоки резултати (среден ефект)
Одделенија	V vs. VI vs. VII	Крускал-Валис	$\chi^2(2) = 61.13$	$< .001$	$\eta^2 \approx 0.138$	Резултатите значајно зависат од одделението (среден ефект)

Паралелки	5 паралелки	Крускал-Валис	$\chi^2(4) = 58.03$	$< .001$	$\eta^2 \approx 0.127$	Паралелката е значаен фактор (среден ефект)
Домени	читање vs. употреба на јазик	Крускал-Валис	$\chi^2(1) = 45.77$	$< .001$		Читање со разбирање > примена на јазик
Комбинирано	училиште + одделение	Двонасочна ANOVA	$F(1,428) = 50.73$; $F(2,428) = 37.39$	$< .001$; $< .001$		по изведената контрола за одделение, останува значајна разлика меѓу училиштата

3.3.2.1. Споредба на училишта

Спроведениот Ман-Витни тест укажува на статистички значајна разлика во резултатите помеѓу училиштата ($W = 14,986$, $p < .001$). Големината на ефектот измерен со Клиф делта анализата е со средна вредност ($\delta = -0.350$, 95 % CI $[-0.450, -0.241]$), што укажува на тоа дека статистички значајната разлика има и практични ефекти. Со ова може со статистичка значајност да кажеме дека учениците од училиштето ООУ „Тефејуз“ постигнуваат подобри резултати од учениците од училиштето ООУ „Дитурија“.

3.3.2.2. Споредба на одделенија

Спроведениот Крускал-Валис тест покажува статистичко значајно влијание на одделението по резултатите добиени на тестот ($\chi^2(2) = 61.13$, $p < .001$). Големината на ефектот ($\eta^2 \approx 0.138$) укажува на ефект од средна вредност. Со ова може со статистичка значајност да кажеме дека резултатите на тестот значајно зависат од одделението во кое се учениците.

3.3.2.3. Споредба по паралелки

Спроведениот Крускал-Валис тест покажува значаен ефект на паралелката по однос на бројот на точни одговори ($\chi^2(4) = 58.03$, $p < .001$) со големина на ефект од $\eta^2 \approx 0.127$. Ова покажува дека паралелката е исто така статистички значаен параметар при определувањето на успехот на учениците на тестот.

3.3.2.4. Споредба по домени

Спроведениот Крускал-Валис тест покажува статистичко значајно влијание на доменот на прашањето, ($\chi^2(1) = 45.77$, $p < .001$). Ова значи дека учениците статистички значајно подобро ги одговараат прашањата кои се од доменот читање со разбирање споредено со прашањата кои се од доменот употреба на јазикот. Ова се согледува и од измерениот ефект ($\chi^2(1) = 45.77$, $p < .001$).

3.3.2.5. Комбинирана анализа по училишта и одделенија

Двонасочната анализа на варијанса (АНОВА) по однос на училиштата ($F(1, 428) = 50.73$, $p < .001$) и одделенијата ($F(2, 428) = 37.39$, $p < .001$) покажува статистички значајно влијание на резултатите од тестот кога ќе биде изработена истовремено на различните училишта и одделенија. Ова укажува дека и по вклучување на разликата помеѓу одделенијата сеуште постои разлика во постигнатите резултати од тестот по училиштата.

3.3.3. Сумирање на клучни трендови

Споредувајќи ги добиените податоци, се заклучува дека тие укажуваат на јасни и статистички значајни разлики во постигањата на ниво на училиште. Оттука, согледуваме дека учениците во ООУ „Тефејуз“ остваруваат повисока просечна точност во однос на оние од ООУ „Дитурија“ и Ман-Витни тестот ја потврдува статистичката значајност на разликата ($p < .001$), придружена со ефект од средна големина, што упатува на практична релевантност на наодот.

Во согласност со анализата по одделенија се покажува дека резултатите многу зависат од одделението ($p < .001$), со ефект од средна вредност. Оттука, петтите одделенија се издвојуваат со многу високо ниво на постигање, додека шестите и седмите одделенија се движат на ниско ниво, што сугерира поизразени тешкотии во погорните одделенија, која умерено се стабилизира во седмо одделение. Во исто време, зголемувањето на стандардната девијација од петто кон седмо одделение упатува на поголема нерамномерност и разлики меѓу учениците и задачите во погорните одделенија. Тука треба да се земат предвид и структурата на тестот, како и прогресивно повисоките барања претставени во него. Сепак, и покрај тоа, резултатите остануваат индикативни за тоа дека постигањата не се линеарно стабилни низ одделенијата.

На доменско ниво се забележува прилично конзистентен образец. Учениците многу подобро ги решаваат задачите претставени во доменот читање со разбирање, кога се споредува со задачите од доменот примена на јазикот ($p < .001$). Читањето се позиционира на средно ниво, а примената на јазикот на многу ниско ниво, што ни дава до знаење дека најкритичните тешкотии за учениците се поврзани со примената на јазичните норми, односно задачите кои бараат повисока јазична контрола и автоматизација. Потврда за ова се и анализите од групите на прашања, каде највисоките резултати се постигнуваат во компонентите за читање и разбирање, додека најниски резултати се забележуваат кај нормативните елементи што се во контекст на примена на јазик. Оттука може да заклучиме дека дијагностичката вредност на анализата се зголемува зашто резултатите не укажуваат само на општ успех, туку се дава прецизен профил на силни и слаби подрачја.

На крај, се констатира дека и паралелката е статистички значаен фактор ($p < .001$) во согласност со анализирањето на резултатите по паралелки, што упатува на внатрешна варијабилност и разлики во рамки на истите одделенија. Згора на тоа, комбинираната ANOVA анализа потврдува дека и при едновременото вклучување на училиштето и одделението, овие два фактори остануваат значајни, односно дека разликата меѓу училиштата не се објаснува само со разликите меѓу одделенијата.

3.3.4. Проверка на хипотезите X1, X2 и X3 врз основа на резултатите од тестовите на знаења

Ако земеме предвид дека поставувањето на хипотезите, меѓу останатото, е предизвикано од потребата за проширување на сознанијата, односно до доаѓање на нови сознанија за појави кои се недоволно проучени или нејасни (Ангелоска-Галевска, 2020), тогаш констатираме дека важноста од нивното поставување, а потоа и проверка се состои во можноста да се продлабочат и систематизираат сознанијата за испитуваната појава, секако, врз основа на емпириските податоци. Во нашиот случај, поставените хипотези ќе се проверуваат врз основа на добиените податоци од спроведениот тест на знаење.

X1: Постигањата на учениците на тестот на знаење ќе покажат варијации во зависност од одделението, при што се очекуваат пониски постигања во шесто и седмо одделение во споредба со петто одделение.

Во контекст на хипотезата 1, и во согласност со дескриптивната анализа по одделение, се покажуваат изразени варијации. Имено, во петто одделение се остварува многу високо просечно постигање, додека пак, во шесто и седмо одделение постигањата се позиционираат на ниско ниво. Овие резултати се во согласност со очекувањата за пониски постигања кај повисоките одделенија, при што Крускал-Валис тестот дополнително потврдува дека одделението има статистички значајно влијание врз резултатите ($\chi^2(2) = 61.13$, $p < .001$; $\eta^2 \approx 0.138$).

Следствено, востановуваме дека постигањата се условени од одделението, односно очекуваните пониски постигања во шесто и седмо одделение во споредба со петто одделение се исполнети. Ова значи дека H_1 целосно се потврдува врз основа на дескриптивните и инференцијалните резултати.

***H2:** Постигањата на учениците ќе бидат пониски во задачите што бараат примена на јазикот во споредба со задачите од доменот читање со разбирање.*

Во однос на хипотезата 2, доменската анализа јасно упатува на пониски постигања кај задачите што бараат примена на јазикот. Доменот читање со разбирање се позиционира на средно ниво, додека пак, доменот примена на јазик е на многу ниско ниво. Именуваната разлика е потврдена и за статистички значајна ($\chi^2(1) = 45.77$, $p < .001$), што значи дека учениците подобро ги решаваат задачите што произлегуваат од доменот на читање и писмено изразување во споредба со задачите што бараат примена на јазикот. Со резултатите добиени од анализата по групи уште еднаш се потврдува истиот тренд, односно компонентите што побаруваат читање со разбирање остваруваат средно ниво, додека оние што се поврзани со примената на јазикот се најниски. Ова значи дека H_2 целосно се потврдува основа на дескриптивните и инференцијалните резултати.

***H3:** Постојат статистички значајни разлики во постигањата на учениците меѓу различните училишта и паралелки, што укажува на неуниформност на условите и практиките во реализацијата на наставата по македонски јазик.*

Во однос на хипотезата 3, податоците упатуваат на значајни статистички разлики меѓу училиштата и меѓу паралелките. Ман-Витни тестот укажува на статистички значајна разлика меѓу основното училиште „Тефејуз“ и основното училиште „Дитурија“, и тоа: $W = 14,986$, $p < .001$, со ефект од средна големина Cliff's $\delta = -0.350$,

упатувајќи не да заклучиме дека разликата е и практично релевантна. Понатаму, со Крускал-Валис анализата се докажува дека паралелката е статистички значаен фактор, и тоа: $\chi^2(4) = 58.03$, $p < .001$; $\eta^2 \approx 0.127$. Ова имплицира варијабилност во рамка на ученичките групи. Комбинираната ANOVA анализа дополнително потврдува дека и училиштето $F(1, 428) = 50.73$, $p < .001$ и одделението $F(2, 428) = 37.39$, $p < .001$ имаат статистички значајно влијание врз резултатите, при што разликата меѓу училиштата останува значајна и кога едновременно се зема предвид одделението. Токму затоа ја констатираме неуниформираноста во постигањата меѓу училиштата и ученичките групи, што пак, е во хармонија со претпоставката за разлики во условите и практиките на реализација на наставата. Ова значи дека Х3 целосно се потврдува врз основа на дескриптивните и инференцијалните резултати.

3.3.5. Проверка на Х7 врз основа на конвергентните наоди од Ликертовите скали и тестот на знаење

Х7: Пониските ученички проценки на процесните аспекти на наставата ќе бидат поврзани со пониски резултати на тестот на знаење, што укажува на поврзаност меѓу процесните фактори и исходното постигнување.

Со хипотезата 7 се претпоставува дека ученичките перцепции за клучните процесни аспекти на наставата, поконкретно за климата во училницата и улогата на наставникот, применетите наставни стратегии и учебниците и останатите наставни средства се поврзани со исходните постигања што се мерени преку тестот на знаења. Па така, велиме дека Ликертовите скали ни го обезбедуваат перцептивниот профил на четврто, петто и шесто одделение, додека пак, тестовите го претставуваат независниот индикатор за петто, шесто и седмо одделение. Со оглед на тоа што не располагаме со директно спојување на податоците на индивидуално ниво, нивната врска ќе ја разгледуваме преку триангулацијата на конвергентните шеми, односно ќе анализираме дали слабостите што учениците ги детектираат во наставниот процес кореспондираат со слабостите што се јавуваат во постигањата на тестот на знаења.

Како што веќе заклучивме, во контекст на Ликертовата скала што се однесува на климата во училницата и улогата на наставникот, во двете училишта и во сите одделенија, таа генерално се доживува како мотивирачка, поддржувачка, фер и структурирана, а ова би можеле да го поврземе со фактот дека врз основа на анализите

од тестот не се детектираат слаби резултати во постигањата, туку се појавува диференцирана шема во која одредени компоненти од тестот се совладуваат умерено. Ова нè упатува да заклучиме дека основната педагошка поддршка и структура се функционални. Едновременно, веќе споменатата, најчувствителна точка детектирана од оваа Ликертова скала, слободата за поставување прашање индиректно ќе кореспондира со подоцнежната слика од тестовите, а тоа е во сегментите што побаруваат повисока јазична автономија и сигурност. Тука, како што веќе потврдивме, резултатите се значително пониски и понерамномерни, што може да биде индикатор дека дел од учениците се воздржани во активното барање помош за разбирање, но и за проверка на сопственото разбирање.

Најголемата конвергенција се детектира кај перцепциите на учениците за наставните стратегии и учебниците и останатите наставни средства. И во двата контексти, Ликеровите скали ја повторуваат конзистентната порака дека учебникот се користи, но не е еднакво достапен за сите ученици, потоа дека постои изразена потреба за унапредување на учебниците во контекст на содржината, присуството на појмовник, и поврзани лексички вежби, посебни страници за вежбање граматика и лексика, потребата од работна тетратка и сл. Оттука може да се подвлече директна паралела со исходните резултати, односно тоа дека резултатите од тестовите покажуваат дека доменот на примена на јазикот е најслабата компонента и значително заостанува зад читањето со разбирање. Следствено, онаму каде учениците во Ликеровите скали укажуваат на потребата од структуриран учебник збогатен со погоре именуваните параметри, во тестот на знаења се идентификува како профил на слабости што типично бара систематско вежбање, повторување и диференцирана настава со цел автоматизација на јазичните шеми.

Исто така, од Ликеровите скали заклучивме дека перцепциите кај учениците не се еднакви, односно дека трендовите се менуваат во зависност од тоа за кое училиште и за кое одделение станува збор. Ова е, исто така, директно поврзано со значајните статистички разлики меѓу училиштата и паралелките.

Ако перцепциите на учениците укажуваат на области што се карактеризираат со недоволна поддршка и нерамномерно искуство, а тестот на знаење ги регистрира пониски постигања во истите тие сегменти, тогаш може да се заклучи дека хипотезата 7 се потврдува на дескриптивно, односно на триангулациско ниво.

3.4. Резултати од полуструктурирани интервјуа и фокус групите

3.4.1. Наставнички перспективи: клучни теми

По изведувањето на заклучоците од квантитативните резултати, преминуваме кон презентација, а потоа и анализа на полуструктурираните интервјуа со наставниците кои ја реализираат наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници во основното училиште „Тефејуз“. Во фокусот се нивните непосредни согледувања за реалните услови за работа, клучните ограничувања и ресурсите, како и начинот на кој тие ја опишуваат наставната практика и тешкотиите со кои се соочуваат учениците. Податоците што ги собравме, се поделени во пет тематски области, со што се овозможува систематско прикажување на перспективите, создавајќи основа за нивното подоцнежено согледување во контекст на конвергенцијата со квантитативните резултати, но и за проверка на хипотезата 8, која се однесува на квалитативното објаснување на идентификуваните ограничувања во наставата.

3.4.1.1. Структурни и организациски ограничувања на Наставната програма

Врз основа на исказите од наставниците се заклучува дека структурните или систематските ограничувања всушност ја создаваат рамката во која се огледува целата реалност во наставниот процес. Наставниците сметаат дека токму овие ограничувања се директен фактор за стеснувањето на просторот за квалитетно, постепено и функционално усвојување на македонскиот јазик кај учениците од другите заедници. Овие ограничувања, според наставниците, се комбинација од ненавременото започнување на наставата и недоволниот фонд на часови. Тие велат дека брзото темпо за поучување е наметнато од Наставната програма, а ова резултира со притисок врз наставниците за брзо поминување низ темите и содржините, предвидени со Наставната програма. Токму временските ограничувања им оневозможуваат на наставниците да посветат време за повторување и консолидирање на знаењата. Затоа се смета дека споменатите параметри создаваат услови за воспитно-образовен процес во кој повеќе се води грижа за завршување на наставните теми и содржини, отколку за стабилно градење на јазичните компетенции.

Наставниците најмногу замеруваат на доцното започнување на формалното усвојување на македонскиот јазик, велејќи дека учениците почнуваат да се

описменуваат во четврто одделение, нагласувајќи дека тоа го прави процесот функционално оптоварен. Тие сметаат дека наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници треба да започне уште во прво одделение од првиот воспитно-образовен циклус. Ова нивно согледување го формулираат преку споредба со усвојувањето на македонскиот јазик кај учениците кои наставата ја следат на македонски јазик: „нашите ученици имаат четири месеци да се описменат, додека децата на кои македонскиот јазик им е мајчин имаат значително подолг период за истата развојна задача.“ Од нивен аспект, ваквиот почеток на наставата за учениците од другите заедници подразбира постојаност во обидот да се стигне со наставниот материјал, наместо тој да претставува постепено воведување и стабилизирање на свесноста за буквите, градење на основниот вокабулар и јазични структури. Видувањата на наставниците гравитираат околу докажаните ставови дека учениците на овој начин успеваат само површно да ги усвојат предвидените концепти, при што степенот на автоматизација на јазичните шеми се сведува на минимум.

Во овој контекст треба да се појасни дека описменувањето на мајчин јазик и воведувањето во писменост на втор јазик не се идентични процеси и затоа не можат да се третираат ни како развојно, ниту како дидактички еквивалентно. Кога станува збор за мајчиниот јазик, вообичаено и очекувано е учениците да го отпочнат формалното описменување со веќе стабилизирани фонолошки, лексички и синтаксички основи, кои постојано се создавале преку секојдневната изложеност во семејната и социјалната средина. Кога станува збор за вториот јазик, писменоста се надградува врз основа која најчесто е ограничена, нерамномерна или функционално неразвиена. Затоа, се смета дека барањата за стигнување со материјалот и кратките временски рамки нецелосно го идентификуваат проблемот, кој во суштина е многу поголем. Затоа, клучното прашање се однесува на тоа како се организира поучувањето. Наставниците, искажувајќи ги своите ставови, всушност упатуваат на системска празнина во контекст на нивната професионална подготовка. Имено, наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници се реализира со наставни стратегии кои во својата суштина се карактеристични за наставата по Македонски јазик, а не се користат стратегии кои се карактеристични за настава по втор јазик, кои подразбираат: постепено градење на јазичната компетенција, експлицитна поддршка со вокабулар и граматички структури и систематско развивање на јазикот. Ова може да придонесе за тоа учениците површно да ги усвојуваат јазичните концепти и со многу низок степен на развиена автоматизација.

Недоволниот број годишни часови во Наставниот план е нивната втора забелешка. Тие велат дека „бројот на часови е несоодветен“ и дека на учениците им е потребен „многу поголем број на часови“ за правилно и функционално да почнат да го усвојуваат македонскиот јазик. Во овој контекст, наставниците даваат и конкретна препорака за бројот на неделни часови, односно тие велат: „*потребни се пет часа неделно ако сакаме учениците да го совладаат јазикот и функционално да го користат.*“ Во своите образложувања тие велат дека на бројот на часовите по Македонски јазик треба да се гледа како на услов за континуитет, а, не како на бројка. Сметаат дека кога контактот со јазикот е редок, се зголемува веројатноста за брзо заборавање и се изоставува прогресивноста во усвојувањето на компетенциите: „*брзо се заборава, дури и наученото од претходниот час*“. Ова укажува на недоволна јазична изложеност и пракса меѓу часовите.

Третиот структурен аспект што наставничките го опишуваат како системски проблем е зададениот притисок, наставната програма да се реализира во зададената динамика, дури и кога тоа е во конфликт со реалните можности на учениците. Тие велат: „*се брза да се помине програмата*“, и „*не се зема предвид квалитетот на наставата.*“ Ова директно влијае врз можноста на наставникот да работи на диференцијацијата на часовите, подолго да се задржи на одредена тема поради нејзината евентуална комплексност и да пристапи кон задачи со кои ќе се консолидира знаењето и со кои ќе развиваат вештините и компетенциите. Во контекст на последното тие велат: „*немаме време за повторување на содржините*“, што значи дека повторувањето, кое е елементарен механизам за консолидирање, не е земено предвид при структурирање на Наставниот план и Наставната програма. Имајќи ги предвид резултатите од тестот на знаење, треба да забележиме дека овој проблем е особено видлив во компонентите што бараат постепено градење на јазичната норма, од причини што тие не можат да се научат одеднаш, туку преку повторување, варијации и контекстуална примена.

Наставниците споделуваат дека се под постојан притисок за завршување на Наставна програма како што е предвидено, зашто доколку тоа не се стори, системот ќе ги казни: „*ќе бидеме казнети доколку не го завршиме тоа што е предвидено со програмата.*“ Оттука може да заклучиме дека структурните ограничувања не претставуваат само педагошко прашање, туку и институционално и административно, зашто наставникот едновременно треба да биде одговорен за постигнување резултати, а е ограничен во изборот на темпото, распределбата на време. Сметаме дека ова создава

парадокс ако се очекува успех од реализираната настава, а притоа се одземаат условите за негово правилно системско поставување и реализирање.

Следен аспект што треба да се разгледа е фактот што поголемиот дел од учениците се сретнуваат со македонскиот јазик исклучиво на училиште и не го применуваат надвор од училишниот контекст. Токму затоа, а со цел да се унапреди примената на македонскиот јазик, треба да се предвиди зголемен број часови во Наставниот план и поголем опсег на функционалната пракса, со цел да се надомести она што не се реализира надвор од училишната средина.

Како заклучок треба да се истакне дека структурните ограничувања ја намалуваат веројатноста за стабилно и постепено усвојување на македонскиот јазик, а атрибутите што му се доделуваат на наставниот процес се реактивност и подложност на компромисни решенија.

3.4.1.2. Материјали и ресурси: достапност, современост, усогласеност

Кога станува збор за наставните материјали и дополнителните наставни средства што се користат во наставата по Македонски јазик за учениците до другите заедници, треба да се истакне дека и тие се перципирани како едни од најконкретните слабости на системот. Наставниците сметаат дека тие секојдневно и директно влијаат врз квалитетот на наставата и можноста учениците да учат самостојно и континуирано. Тие ги гледаат учебниците како клучен предуслов за пристапност до јазикот, па велат дека во отсуство на учебници, работни тетратки, лексичка поддршка и останати дидактички материјали, наставата се сведува на импровизација, а учењето станува фрагментирано и нерамномерно за учениците.

Најнапред, наставничките зборуваат за достапноста на учебниците. Па така, тие велат дека учениците честопати немаат свој учебник, некои работат со стари фотокопии, а ова секако влијае врз мотивацијата за работа. Еден наставник вели: **„Немаат учебници. Се работи со фотокопии.“** Дополнително, се нагласува дека и кога учебници се достапни, тие се **„стари“**, честопати физички, што секако, создава практична бариера за основната работа на часовите, но и за самостојно работење на домашните задачи.

Следен аспект кои тие го проблематизираат е тесно поврзан со Наставната програма, нејзината содржинската соодветност и современост на учебниците. Тие

недвосмислено укажуваат дека учебниците се застарени и дека не соодветствуваат со реалните потреби на учениците. Исказите на наставничките не упатуваат кон важен аргумент за неусогласеноста на учебниците со Наставната програма во согласност со новата Концепција за основното образование. Имено, тие велат дека во новата Наставна програма е предвидена структура, секвенца за реализирање на наставата и содржини што не кореспондираат со постојните учебници, односно дека за реализирање на наставниот процес се користат учебниците од старата Концепција за основно образование. Токму затоа, велат тие, немаат елементарни услови за реализација на наставата и многу често се обидуваат да најдат дополнителни материјали што во некоја мера ќе бидат во контекст на побарувањата од новата Наставна програма. Оттука, тие го забележуваат отсуството од разновидни дидактички материјали, покрај учебникот, што би ја поддржале ефикасната реализација на наставата по македонски јазик за учениците од другите заедници. Па така, тие не располагаат со работни листови, вежби и задачи за автоматизација на граматичките аспекти на јазикот, не располагаат со визуелни материјали, ниту со аудио или видеосодржини, а, особено не со ресурси што би овозможиле диференцијација. Бидејќи такви материјали не се обезбедуваат системски, а не се обезбедуваат зашто не се создадени, наставничките сведочат дека се принудени да бараат ресурси од интернет кои подоцна самите ги адаптираат. Ова укажува на неоспорната ресурсна празнина која ја намалува кохерентноста и целисходноста на наставниот процес.

Понатаму, наставниците укажуваат на постојаната лексичка непристапност на материјалите, односно тие велат дека во содржините има голем број зборови кои им се непознати на учениците, а во учебниците не постојат секции со појмовници во кои покрај значењето на зборовите, ќе се наведе и нивната примена. Оттука, велат тие, на учениците им е оневозможена самостојност во работата, зашто за секој термин што не го разбираат, мораат да се консултираат со наставникот. Се смета дека ова е од исклучителна важност зашто без пристапност на лексичката поддршка во учебниците, учениците не можат да развијат самостојност во читањето со разбирање, ниту да работат самостојно што секако ја намалува можноста за правилно усвојување на јазикот и развивање на јазичните компетенции.

Во согласност со прикажаните ставови и изведените заклучоци може да се констатира дека наставниците се искрени во своите намери позитивно да влијаат во создавањето на квалитетни наставни содржини, функционални учебници и

разновидност на поддржувачки наставни материјали кои ќе служат како поддршка и на наставниот процес и на учениците. Тие јасно и директно ги споделија своите ставови за сегментите кои го формираат наставниот процес зашто имаат јасен увид во постигањата на своите ученици, недвосмислено апелираат за зголемување на бројот на годишни часови и за воведување на овој воспитно-образовен предмет во првиот воспитно-образовен циклус, доколку целата наставата е усвојување и функционално користење на македонскиот јазик.

Важно е да се потенцира дека гореспоменатото, како што ќе се покаже и во конвергенцискиот дел, директно се совпаѓа и со барањата на учениците кои ги истакнавме како квалитативни описи од Ликертовите скали, а, индиректно со тестот на знаење во кои ги детектираме слабостите во знаењата на учениците.

3.4.1.3. Наставни стратегии и реална практика во училницата

Во согласност со исказите на наставниците, практиката што тие ја применуваат за реализирање на наставата е насликана како константно балансирање меѓу начинот на кој тие сметаат дека треба да ја реализираат наставата по втор јазик, очекувањата од Наставната програма и скратениот фонд на часови. Илустративно, тие покажуваат свесност во контекст на тоа дека наставата треба да биде постапна, поддржана со многубројни содржински и дидактички материјали со кои ќе се вежбаат сите јазични компетенции да бидат комуникативно и функционално ориентирани, но едновременно велат дека работат во услови кои постојано ја ограничуваат можноста за примена на современи наставни стратегии.

Пред сè, тие велат дека најважно е да се постигне усогласеност во тоа што ќе биде појдовната основа и укажуваат на важноста од структуриран пристап, зашто учениците ја започнуваат наставата со ограничена или непостоечка изложеност на јазикот. Според нив, ова значи дека часот во најголем дел е подложен на постојано објаснување, посредување меѓу значењата и водење на учениците низ активностите чекор по чекор. Тука, уште еднаш, се констатира врската со ресурсите со кои треба да располагаат наставничките. Кога тие би имале соодветни ресурси со кои ќе се поддржува поучувањето и вежбањето, учениците ќе почнат да демонстрираат проактивност, ќе соработуваат, ќе заклучуваат, што значи дека целосно ќе бидат вклучени во процесот на

усвојување на јазикот, наместо сè да е оставено на наставникот, што води кон фронтална форма на наставна работа, која одамна е напуштена како пристап, што ќе биде присутен во целиот процес при реализација на наставата.

Понатаму, меѓу структурните ограничувања се споменаа предвиденото темпо за реализирање на наставните содржини и ограничениот број часови што според наставниците условува акцентирање на брзо поминување на програмата, а не и на постепено градење на компетенциите преку повеќекратна примена. Оттука, пристапите што бараат време, како што се диференцираната настава, наставата базирана на задачи, различни типови комуникациски вежби, вежби кои ги таргетираат сите јазични компетенции, се забележуваат како инцидентни, наместо како стабилни елементи во наставниот процес. И покрај тоа што наставниците се свесни дека постојат разлики во предзнаењата и знаењата на учениците, тие честопати не се во можност да применат соодветни методи со кои ќе ги интегрираат сите ученици, па користат стратегии кои повеќе им одговараат на почетниците, отколку на оние кои имаат добри предзнаења за јазикот. Ова секако придонесува за неактивност на учениците кои ги сметаат пристапите за здодевни и непродуктивни и отсуство на понатамошно унапредување на нивните знаења и вештини.

Ако земеме дека наставниците честопати сами наоѓаат и адаптираат материјали за реализација на наставата, тогаш би можеле да констатираме дека тие понекогаш можеби и користат современи методски пристапи, особено зашто материјалите што се достапни на интернет, а се во контекст на усвојување на втор јазик, се базирани најчесто на комуникативниот пристап. Сепак, современите пристапи не се резултат од системска обука или официјални насоки, туку се резултат од индивидуалните напори на наставниците. Ова пак, од друга страна, може да доведе до персонализирана и варијабилна настава, чиј квалитет и разновидност ќе зависи од времето, енергијата и компетентноста на наставникот сам да одбира или да создава материјали.

Во контекст на погоре изведените заклучоци, се востановува дека наставниците ја прикажуваат реализацијата како условно ефективна. Тие се трудат да имплементираат современи пристапи во поучувањето, сепак системските ограничувања ја намалуваат можноста овие пристапи да преминат во стабилен и конзистентен модел за развој на јазичната автономија. Како што ќе се прикаже понатаму во трудот, овие согледувања се особено важни за хипотезата 8, зашто со неа се прикажува причинско-последичната логика: ограниченоста на достапното време за поучување, што алудира на бројот на

часовите во Наставниот план и на ресурсите директно ја редуцираат разновидноста на наставата, а тоа потоа се рефлектира во резултатите од тестот на знаење.

3.4.1.4. Стручна подготовка, поддршка и професионални потреби

Уште една системска празнина се забележува со стручната подготовка на наставниците – реализатори на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници. Во погорниот дел од трудот, каде зборувавме за профилот на наставникот во контекст на образованието со кое треба да располага за да може да го поучува овој предмет, заклучивме дека она што се бара како критериум во нормативот поставен во Наставната програма, нецелосно кореспондира со очекуваните знаења, вештини и компетенции на наставниците за усвојување втор јазик, зашто станува збор за два сосема поразлични пристапи кон начинот на усвојување на јазикот. Тоа се потврдува и во одговорите на наставниците во истиот тој контекст. Критичната точка која ја споменуваат наставничките во интервјуто, се однесува на тоа што тие во текот на својата академска подготовка не се сретнале со специфичните дидактичко-методски приоди за поучување на македонскиот јазик како втор јазик. Тие велат дека од нив се очекува да реализираат воспитно-образовен процес со специфични карактеристики, меѓу кои втор јазик, ученици со различни почетни нивоа, ограничена изложеност на јазикот надвор од училиштето, без да бидат поучени за тоа, односно без соодветна рамка и алатки за таков тип настава. Затоа, се смета дека успешноста во поучувањето на овој предмет се заснова на индивидуалната интуиција на наставникот, личниот интерес и самоиницијативно учење, од причини што воспитно-образовниот систем не обезбедил можност за стекнување на експертиза во тој домен. Наставничките не упатуваат на фактот дека отсутствува професионална поддршка, за која тие ценат дека треба да биде континуирана. Тие велат дека не се организираат семинари или каква било организирана форма за приближување на дидактичко-методските приоди за усвојување на втор јазик, која би им овозможила учење на нови, функционални пристапи што можат да ги интегрираат во наставата и со тоа да придонесат кон поефикасно усвојување на јазикот. Ова значи дека иако формалната студиска подготовка била насочена кон поучување на македонскиот јазик како мајчин јазик, воспитно-образовниот систем би требал да ја надополни таа празнина преку неформални активности кои ќе придонесат за стручно усовршување,

соодветни насоки или практични примени за реализација на наставата. Во истиов контекст се и одговорите на прашањето дали била организирана каква било обука за новите Наставни програми произлезени од новата Концепција за основното образование, на што тие одговараат негативно.

Треба да се истакне дека наставниците експлицитно заговараат за отворање специјализирана катедра за подготовка на наставници за поучување на македонскиот јазик како втор јазик. Токму тука се препознава нивното искуство со овој хроничен проблем, кој не може да се надмине само во идни семинари, зашто за реализација на македонскиот јазик како втор потребна е институционализирана експертиза, програма и трајна поддршка, која треба да биде усогласена со реалните услови во училиштата во кои учениците од другите заедници го изучуваат македонскиот јазик.

Наставниците искажуваат чувство на фрустрација кога ним им се префрла вината за несоодветните резултати на учениците, што им создава дополнителен притисок, намалувајќи им ја мотивацијата за иновации во наставниот процес. Згора на тоа, тие велат дека не постои системска евалуација за квалитет на наставата, која доколку би постоела, би им укажала на евентуалните слабости при реализацијата на наставата. Притоа, повторно се навраќаат на отсуството од академски студии, за кои велат дека се клучни за правилно поставување на наставниот процес, за разбирање на начинот на кој учениците на различна возраст го усвојуваат вториот јазик, принципите и пристапите во наставата кои соодветствуваат со ваков тип на усвојување јазик, и слично.

Од друга страна пак, даваат пример за наставничка по македонски јазик, која своето формално образование го завршила надвор од Македонија, а во чиј фокус било усвојувањето на втор јазик, и која, според нив, била умешна во реализацијата на наставниот процес на соодветен начин, но не смеела заради ограничувањата во наставниот план, програмата и условеноста да се користат само учебниците што се наменети за овој воспитно-образовен предмет. Оттука, може да забележиме дека дури и кога се јавува индивидуална професионална надградба, системските рамки ја ограничуваат трансформацијата која води кон успешна практика.

3.4.1.5. Идентификација на ученичките тешкотии во основната писменост и нивните импликации врз постигнувањата

Во делот што следи, ќе ја разгледаме дијагностичката слика за основната писменост во рамките на Македонскиот јазик за учениците од другите заедници. Во овој дел земени се предвид деловите од интервјуата кои се однесуваат на тешкотиите со кои се соочуваат учениците при процесот на усвојување на македонскиот јазик како втор. Очекувано, главните забелешки повторно ќе се однесуваат на почетокот на формалното образование, фондот на часови и квалитетот и функционалноста на наставните средства.

Функционална писменост во реални контексти

Еден од најрелевантните дијагностички сигнали е дека проблемот со усвојувањето на македонскиот јазик почнува со основното образование, од причините што ги именувавме погоре, а станува драматично видлив при транзицијата кон средното образование. Наставниците велат дека откако учениците ќе се запишат во средно училиште, сфаќаат дека македонскиот јазик им е на многу ниско ниво и дека им претставува пречка за разбирање и следење на наставата. Учениците неретко се враќаат кај наставничките од основното училиште за да побараат помош. Еден од наставниците е многу директен во повторното искажување на своето незадоволство за нестабилната и нефункционалната настава по македонски јазик, велејќи „не се способни... не можат ниту да пополнат документ на македонски јазик.“ Ова директно кореспондира со тешкотиите поврзани со јазична писменост и автономијата во користење на македонскиот јазик, а, ваквата состојба секако се должи на многу фактори, меѓу кои се содржините кои треба да се реализираат во согласност со Наставната програма и се разбира предвидените резултати од учењето, недостапноста на разноликост во наставните материјали, неможноста на наставниците да се користат со соодветни пристапи и методи за усвојување на втор јазик, неинвестирањето во подготвеноста на наставниците итн.

Описменување како временски притисок

Секако, тука се мисли на почетокот на формалното образование во смисла на воведување на Македонскиот јазик како задолжителен воспитно-образовен предмет од прво одделение. Во согласност со наставната програма, задачата на наставниците е да

почнат и да завршат со описменување на учениците во првото полугодие од првата година кога почнуваат да го учат јазикот, не земајќи го предвид неопходното ниво на когнитивното оптоварување, ако се земе предвид дека учениците се соочуваат со сосема нова азбука.

Во овој контекст, се препорачува аналитичко-синтетичкиот гласовен метод за описменување како поадекватен за јазици со фонетски правопис. Преку него се обезбедува постапно градење на писменоста преку стабилизирање на врската меѓу гласот, буквата и значењето, а притоа се зема предвид разликата меѓу ученик што е почетник и ученик кој веќе е искусен читач (Делчева-Диздаревиќ, 2020, стр. 75–76). Елементите на глобално читање би можеле да се вклучат само како поддршка, но не и како носечки пристап, бидејќи глобалното препознавање на зборот како целина е пофункционално во јазици со етимолошки правопис и служи главно како почетен поттик и мотивациски механизам (Делчева-Диздаревиќ, 2020, стр. 77–79).

Разликата меѓу читање со разбирање и примената на јазикот

Ставајќи ги горе изведените ставови во контекст на разликите меѓу читањето со разбирање и примената на јазикот, а воедно располагајќи со резултатите од тестот на знаење, во прв момент можеме да се посомневаме во нивната валидност. Па така, ако замерките на наставниците се однесуваат на реално краткиот период за описменување и методите поврзани со начинот на кој текстовите треба да се интерпретираат, а учениците, од друга страна покажуваат подобри резултати на тестот на знаење во доменот на читање со разбирање за сметка на примената на јазикот, тогаш треба да се земат предвид овие два факта: тестот на знаење беше поделен кај учениците од петто, шесто и седмо одделение кон средината на второто полугодие и резултатите од тестот што се однесуваат на продуктивната примена на јазикот во секојдневието се речиси загрижувачки.

Се смета дека ако наставниците изразуваа несогласувања во контекст на предвиденото време за описменување на своите ученици, нивниот фокус на оваа проблематика не застанал по првото полугодие, туку продолжил и се одвивал во текот на целата учебна година. За таа сметка, информациите и знаењата на учениците за примената на јазикот се минимални. Овој тренд за слаби резултати почнува од петто, а сликата не се менува до седмо одделение.

Тежината на текстовите и лексичките бариери

Сегментот од целокупната дијагностичка слика за читањето и зошто тоа не води кон подобрување, нè врти во насока на структурата на учебниците и во нив претставените текстови. Наставниците во повеќе наврати зборуваат за тоа дека во учебниците се застапени само литературни текстови, кои најчесто се исклучително сложени во својата структура, а за чие разбирање е потребно составување и додавање појмовник. Ова значи дека и кога активноста на час е поврзана со формално читање, таа станува лексички непристапна за учениците без директно посредување од наставникот. Наставниците велат дека разбирајќи ги можностите на учениците и со надеж дека ќе им помогнат во разбирањето на текстот, најчесто ги адаптираат текстовите за нивните потреби, но не и секогаш. Оттука, она што треба да го заклучиме, а произлегува дека проблемот во контекст на читањето со разбирање не треба да се гледа само како на изолирана состојба која подразбира *учениците не читаат*, туку дека содржините не е усогласени со јазичниот стадиум на учениците.

Мотивацијата кај учениците и систематските тешкотии како ограничувачки фактор на успехот

Она што треба да се истакне е мотивацијата за учење на македонскиот јазик од страна на учениците од другите заедници. Според наставниците, кај учениците се детектира искрена желба и волја да го научат јазикот. Тие велат „*кај учениците има желба и мотивација*“, „*сакаат повеќе да работат и да научат*“, што е исклучително охрабрувачки. Сепак, констатираат тие, доколку не се надминат посочените системски тешкотии, „*по завршувањето на основното образование нема да имаат успех и ќе се мачат во средно.*“ Заклучуваме дека дијагностиката е насочена кон системската поставеност, а не кон ученикот.

Конвергенција со тестот и развојниот пад

Иако наставниците не прават статистички споредби меѓу учениците, сепак нивните објаснувања се поистоветуваат со резултатите кои укажуваат на драматичен пад при премин од петто кон шесто и седмо одделение. Сепак, треба да се запомни дека во најголема мера тој пад се однесува на делот од тестот што се однесува на функционалната примена на јазикот, а не во делот на читањето со разбирање. Исто така,

треба да се истакне разликата во тестот, односно кај учениците од петто одделение се тестираше само читањето со разбирање, а во шесто и седмо одделение и примената на јазикот.

Дијагностичка рамка

Можеме да заклучиме дека наставниците ги претставуваат тешкотиите како комбинација од доцна започната настава и забрзаното описменување, слабостите во примената на јазикот во однос на читањето со разбирање, материјалната, односно лексичката непристапност што ја прави наставата зависна од посредување и недоволна функционална автономија на учениците. Сето ова директно конвергира со квантитативните индикатори за падот при премин во погорните одделенија, пониските резултати во доменот на примената на јазикот, што директно ја поддржува логиката на осмата хипотеза.

3.4.2. Перспективи од страна на учениците: клучни теми

Како што сугерира и насловот, во овој дел се презентираат и интерпретираат индикациите од фокус групите со учениците, чие формирање произлезе од потребата за разгледување и анализирање на нивните перцепции за процесот на усвојување на македонскиот јазик. Во продолжение се разгледува кои фактори, според учениците ја олеснуваат, а кои пак, од друга страна, ја отежнуваат наставата. Исказите на учениците се тематски организирани и ги опфаќаат прашањата поврзани со јазичната изложеност и стартните јазичните позиции. Потоа се констатираат мислењата на учениците за тоа кога, според нив, треба да почне наставата по Македонски јазик и со кој континуитет треба да се одвива. Учениците ги искажуваат и своите мислења за достапноста и функционалноста на учебниците и другите наставни средства, за наставните активности, за мотивацијата, атмосферата во училницата и за можноста активно да учествуваат во наставниот процес. Ваквата поставеност ни овозможува разгледување на условите во кои се реализира наставата и како изгледа наставната реалност од аспект на учениците. Резултатите од добиената анализа служат за формирање на дополнителни објаснувања во контекст на квантитативните резултати. Оттука, ставовите на учениците не се третираат како изолирани впечатоци, туку како дел од квалитативната конвергенција што понатаму треба да ни послужи за проверка на хипотезата 8.

3.4.2.1. Јазична изложеност и стартни позиции

Во согласност со податоците од фокус групите со учениците се востановува дека тие се свесни за варијабилноста и стартните позиции на секој ученик кој го почнува своето формално образование по македонски јазик. Врз основа на тоа тие заклучуваат дека учениците кои следеле настава на македонски јазик во предучилишното образование, или оние ученици кои се билингвални, дури и оние чии социјални кругови условуваат примена на македонскиот јазик, доаѓаат на настава со одлични предзнаења. За нив описменувањето, читањето, читањето со разбирање и изразувањето не претставуваат когнитивно оптоварувачки задачи. Затоа се потврдува дека учениците кои имаат можности да го усвојуваат и вежбаат јазикот надвор од формалното образование, постигнуваат подобри резултати, од причини што успехот не е условен само од тоа што се случува на час, туку и од тоа колку јазикот живее и надвор од него.

Втората група ученици ја сочинуваат оние кои ја почнуваат наставата по Македонски јазик без претходни искуства со јазикот и на кои сите овие задачи што се споменаа погоре не им се нималку едноставни. Тие се соочуваат со тешкотии во изведувањето на основните задачи. Причината за интерференцијата, односно за мешањето на јазиците е поттикната од нестабилната јазична изложеност. Затоа систематската поддршка е клучна, ако се земе предвид дека овие ученици живеат и учат во средини каде се зборуваат и учат повеќе јазици, што може да го поттикнува мешањето на јазиците што резултира со несигурност во изразувањето и способност за контрола на јазиците. Овие согледувања на учениците ја констатираат нееднаква претходна изложеност на македонскиот јазик, за која понатаму сметаат дека игра значајна улога во брзината и темелноста во совладувањето на јазичните вештини.

Во аналитичка смисла, оваа хетерогеност на степенот на владеење со јазикот објаснува зошто во повисоките одделенија се согледува поголема варијабилност во резултатите добиени од квантитативните податоци, кои укажуваат на зголемување на стандардната девијација и пад во перформансот при преминот од петто кон шесто одделение.

Оттука, во согласност со исказите на учениците, јасно се заклучува дека учениците кои ја следат наставата по Македонски јазик, немаат еднаков старт во контекст на изложеноста и усвојувањето на македонскиот јазик.

3.4.2.2. Почеток и фонд на часови

Прашањата поврзани со барање мислење од учениците во контекст на почетокот на наставата по Македонски јазик и бројот на неделни часови претставува една од најсилно артикулираните теми. Учениците формулираат јасни ставови и даваат конкретни предлози што зборува за нивната свесност во препознавањето дека навременото почнување и континуитетот во усвојувањето на македонскиот јазик претставуваат клучен предуслов за успех. Од нивна перспектива, сегашната поставеност на наставата по Македонски јазик не е во согласност со реалните потреби за постепено развивање на јазичните компетенции. Најнапред, учениците се изречни во искажувањето на своите ставови дека со усвојувањето на македонскиот јазик треба да се започне многу порано, односно во прво одделение. Тие велат дека доколку почнат да го усвојуваат јазикот од прво одделение, ќе имаат повеќе време за развивање на елементарната писменост, градење и постепено збогатување на вокабуларот и воспоставување на рутина за учење. Ова секако ќе придонесе за избегнување на експоненцијалните разлики меѓу знаењата вештините и компетенциите на учениците од почетокот на формалното усвојување на јазикот, разлики кои во актуелната состојба што ја опишуваат, веднаш се детектираат и кои меѓу останатото предизвикуваат фрустраци и кај обете групи ученици. Едните, зашто се свесни за огромните разлики во знаењата, а другите пак, зашто се изложени на настава која им е непотребна, односно настава која не кореспондира со нивните академски потреби.

Во фокус групите ова се формулира многу јасно: „*ние треба да почнеме со учење на македонскиот јазик од прво одделение*“, зашто, велат тие „*не е логично да се изучува англискиот јазик уште од прво одделение, а македонскиот да се учи од четврто*“. Во овој исказ не се детектира само желба, туку аргумент за образовната правичност и функционалност: македонскиот е службен јазик во средината и неговото доцно воведување создава структурен и културен јаз, кој подоцна е тешко да се надомести.

Мислењата и барањата на учениците се сплотени во искажувањето на потребата за поголем континуитет на наставата што ќе подразбира и почеста изложеност на македонскиот јазик. Тие експлицитно велат „*треба секој ден да имаме час*“. Ваквиот исказ е важен за споменување зашто се совпаѓа со перспективите на наставниците кои велат дека несоодветната застапеност на часовите по Македонски јазик, односно малиот фонд на часови предвиден во Наставниот план, подразбира брзо поминување на Наставната програма и негативно влијае врз можноста за развивање на долгорочната

меморија, особено ако се земе фактот дека наставниците не располагаат со време за повторување на наставните единици. Ова значи дека мислењата на учениците ја потврдуваат истата причинско-последична логика, и тоа: кога часот е ретко и временски ограничено искуство, учењето е краткотрајно, трајноста на знаењата е тешко одржлива и се појавуваат празнини во континуитетот, што ја ограничува можноста за постепено и кумулативно унапредување на јазичните вештини.

Овие проценки и ставови на учениците нудат додадена вредност на квантитативните резултати од тестот на знаење. Имено, како што повеќепати се нагласи, резултатите од тестот укажуваат на изразен пад на постигањата на учениците при преминот од петто во шесто одделение, а потоа и задржување на релативно ниското ниво во седмо одделение.

Во контекст на проверката на хипотезата 8, заклучуваме дека ученичките искази во однос на ставовите за почетокот на формалното образование ја поддржуваат тезата за тоа дека ограничувањата во организациската и структурна поставеност на наставата се поврзани со слабите исходи и со потребата за дополнителна поддршка во наставата.

3.4.2.3. Учебници и материјали

Отсуството од учебници според Новата наставна програма и дополнителни наставни материјали што ќе бидат рефлексива на современите методологии за создавање учебници за втор јазик, не останува незабележано од учениците. Главната дебата меѓу нив, а во контекст на учебниците, се водеше на темата функционалност. Имено тие зборуваа за тоа како учат, колку можат да разберат и дали можат да ги користат учебниците самостојно, но зборуваат и за изгледот на учебниците и колку тоа им влијае врз мотивацијата за учење. Од нивна перспектива, учебниците што се користат во наставата по Македонски јазик не обезбедуваат доволно поддршка за учениците кои го учат македонскиот јазик како втор јазик, а ова ги прави учениците зависни од наставникот, намалувајќи ја можноста за самостојно учење.

Недостапноста на учебниците и практиката да се работи со црно-бели копии е проблем на кој учениците веднаш укажуваат. Ова значи дека учениците немаат учебник на којшто можат да се потпрат, да го користат дома, да го разгледуваат, да се запознаваат со содржините, да се навраќаат по потреба и секако, да вежбаат. Ова е навистина критична точка, особено во наставата по втор јазик, зашто континуитетот во

изложеноста не се гради само за време на часот, туку и преку повторување, потсетување на наставните содржини или самостојното вежбање.

Содржините што се застапени во учебниците се оценуваат како непривлечни и недоволно пристапни, а главните критики се однесуваат на дизајнот на учебниците и јасноста на содржините. Учениците велат дека за разлика од останатите учебници, а особено оние по странски јазик, учебниците по Македонски јазик не се одликуваат со привлечен дизајн, интересни содржини во смисла на текстови, разноликост од активности што ќе одговараат на преференциите за учење на сите ученици. Сето ова, сметаат учениците, негативно влијае врз волјата и желбата за усвојување на македонскиот јазик. Важно е да се спомене дека додека учениците дискутираа за овие недостатоци, даваа и идеи како би можел да се подобри учебникот и какви дополнителни наставни средства им се потребни. Па така, тие велат дека со секој учебник треба да има и работна тетратка, сметаат дека треба да располагаат со двојазичен речник и толковен речник, поедноставени лектири на едноставен македонски јазик, како и кратка граматика со вежби. На прашањето зошто ценат дека треба да имаат речник, тие велат дека тој им е неопходен за да можат полесно да ги разбираат текстовите од учебникот, кога во нив се содржат зборови кои им се непознати. Актуелната состојба укажува на тоа дека читањето за нив претставува активност со високо оптоварување и зависност од наставникот, меѓу останатото. Во контекст на кратката граматика и вежбите, тие велат дека истите се неопходни зашто така ќе имаат повеќе ресурси за да ги повторуваат наставните содржини и тоа повторување ќе се претвори во автоматизација. Ова стои во единство со нагласувањата на наставниците дека заради временските и структурните ограничувања не се во можност да им понудат на учениците вежби со кои би го апсолвирале знаењето. Оттука, може да се заклучи дека доколку се создадат ваков тип материјали, учениците би имале структуриран ресурс за самостојно учење.

Во согласност со горенаведеното се заклучува дека проценките што учениците ги нудат, имаат директна квалитативна врска со резултатите, односно со тестот на знаење. Па така, кога учениците се обидуваат да го усвојат јазикот со материјали што не им се достапни, се фотокопии од оригиналот, не располагаат со визуелни наставни средства, не содржат лексички дел или појмовник, се намалува веројатноста за стабилизирање на сегментите што бараат континуирано вежбање. Ова се потврдува и со квантитативните резултати во домените читање со разбирање и примена на јазикот. Затоа велиме дека критиката од учениците насочена кон учебниците не е само нивна

перцепција или впечаток, туку логично се вклопува со тоа кои типови задачи во текстовите се покажуваат како најкритични.

На крај, заклучуваме во согласност со перспективите на учениците, учебниците и останатите наставни средства даваат форма и облик на мотивацијата, и на функционалното учење. Овие заклучоци се целосно конзистентни со исказите од наставниците и ѝ даваат силна поддршка на хипотезата 8, зашто покажуваат дека ограничувањата во контекст на ресурсите се препознаени од двата субјекти во наставниот процес, наставниците и учениците.

3.4.2.4. Активности во наставата

Мотивацијата за учење македонски јазик кај учениците од другите заедници, како што можеме да заклучиме, претставува комбинација од желбата да се усвои службениот јазик на државата во која живеат, свесноста за придобивките во контекст на нивното понатамошно академско образование, но исто така, и од активностите што се реализираат за време на наставниот час. Па така, учениците велат дека активностите што се реализираат на часот по Македонски јазик, ќе ја условат нивната желба и волја да учествуваат во истата, секако, доколку структурата која наставникот ја креирал е современа, а не традиционална. Следствено, типот на активностите, дадената можност за активно учество, поддршката од наставникот и разноликоста на задачите директно ќе влијаат врз мотивацијата на учениците. Учениците ја перципираат наставата како процес што може да биде или полесен или потежок, а ова ќе зависи од тоа дали им се нуди простор за интеракција и за практична примена на јазикот, како и за учење преку активности што го редуцираат стравот од грешки. Учениците недвосмислено велат: *„сакаме различни активности, групна работа, работа на проекти“*. Предлозите на учениците подразбираат повеќе игровни и креативни активности што ќе го олеснат учењето: *„сакаме повеќе игри и поинтересни активности“*, како и задачи преку кои ќе се вежба продуктивната страна на јазикот. Ова е исклучително важно зашто учениците не бараат „полесна“ настава, туку бараат различен тип ангажман што ќе им даде шанса да го практикуваат јазикот во ситуации што наликуваат на реална комуникација. Од дијагностички аспект, барањата на учениците се многу логични, особено зашто во услови на недоволен број часови, учениците интуитивно бараат методи од кои се очекува поголема ефективност. Во нивните желби за зголемен број часови, тие

едновременно бараат и активности што ќе ја зголемат јазичната изложеност и примена во рамките на часот. Имено, тие се залагаат за групна работа, разговор, проектни задачи, што значи дека учениците на активностите гледаат како на механизам за надминување на структурните ограничувањата преку поефикасно користење на времето со кое располагаат.

Со оглед на тоа што од квантитативните резултати востановиме дека на учениците им е потребна постројкурирана пракса во продуктивните задачи, тогаш велиме дека овие нивни забелешки изразуваат желба за настава која ќе се базира на активни, етапни и интерактивни активности, а не само на директно поучување. Исто така, резултатите што ги добивме од Ликертовите скали ни покажуваат дека учениците препознаваат кога наставата е интерактивна, односно кога во нејзиниот фокус се активности кои подразбираат активна и продуктивна примена на јазикот. Логично, може да се заклучи дека учениците ги наведуваат активностите што им недостасуваат и кои, според нив, ќе им го унапредат усвојувањето на јазикот.

Затоа велиме дека учениците, покрај останатите параметри што ги споменавме, се мотивираат и од видот на наставата, барајќи таа да биде интерактивна, поразновидна и пофункционална.

Овие искази претставуваат важен квалитативен доказ за Х8, затоа што ја покажуваат врската меѓу изборот на наставните методи, од една страна, и постигањата на учениците од друга.

3.4.2.5. Клима во училницата, дисциплина и емоционална безбедност

Врз основа на одговорите од прашањата што се однесуваат на климата во училницата, дисциплината и чувството на психолошка безбедност, се констатира дека учениците им веруваат на наставниците и ја чувствуваат поддршката во нивните напори да им овозможат на своите ученици средина во која ќе можат да учат, сепак тие едновременно не насочуваат кон две помалку чувствителни точки за кои учениците сметаат дека директно влијаат врз нивната желба за учеството во наставата и за учењето. Имено, се работи за организациската поставеност и воспоставување на правила за постигнување дисциплина во одделението, како и за психолошката сигурност учениците да бидат искрени и да споделат дека не разбираат или дека нешто не им се допаѓа, без страв од негативна реакција.

Во согласност со одговорите, заклучуваме дека учениците секогаш не ја перципираат работната атмосфера како стабилна и тивка. Тие велат „*атмосферата не е мирна и погодна за учење*“, посочувајќи на ученици кои се постојано гласни и незаинтересирани, што влијае на концентрацијата и можноста за следење на наставата. Па така, кога наставникот не успева продуктивно да управува со училницата, објективните услови што се создаваат, ја попречуваат работата на останатите ученици. Од овие причини, учениците не ја доживуваат средината за учење како позитивна и охрабрувачка, што најмногу им пречи на оние кои се соочуваат со тешкотии во учењето на македонскиот јазик.

Кога станува збор за можноста на учениците да дадат сугестии за кој било дел од наставниот процес, тие велат дека и покрај тоа што сакаат да бидат искрени со наставниците и да споделат своите мислења во смисла на предвидените активности и можноста за разбирање на содржините што треба да ги совладаат, тие не се чувствуваат безбедно да им кажат на наставниците зашто сметаат дека ќе ги налутат. Овој исказ е клучен зашто недвосмислено упатува на разликата меѓу општо перципираната позитивна клима и психолошката безбедност. Оттука, учениците може да ги доживуваат наставниците како добронамерни, сепак не се чувствуваат доволно сигурни да поставуваат прашања или да кажат дека нешто не разбираат. Оваа констатација е исклучително важна за конвергенција со одговорите од Ликертовите скали, во кои токму слободата за поставување прашање на час се покажува како најчувствителна и најваријабилна меѓу одделенијата. Дел од учениците се охрабруваат да постават прашања, но поголемиот дел од нив се воздржуваат. Од интервјуата доаѓаме до заклучок дека воздржаноста секогаш не значи незаинтересираност, туку страв од реакција од наставниците, страв од грешка или чувство дека ставот на учениците не е важен во наставниот процес, па затоа не треба да се споделува. Следствено, податоците од интервјуата ја потврдуваат чувствителноста на оваа констатација, објаснувајќи ја со конкретна ученичка психологија и динамика во училницата.

И покрај тоа што врската со податоците од тестот на знаење е индиректна, таа е логична. Па така, доколку ученикот не се чувствува сигурно да поставува прашања, да побара дополнително објаснување или да сподели дека нешто не разбира, се зголемува веројатноста за образовни празнини кои подоцна се рефлектираат како слабости во продуктивните компоненти. Ако земеме предвид дека доменот примена на јазик се покажува како најслаб кај сите ученици и во сите одделенија, тогаш се заклучува дека

релевантноста на истите е неспорна. Во услови на намалена психолошка безбедност, интервенциите што би треба да се изведат, не се остваруваат, што се рефлектира врз учењето и постигањата на учениците.

На крај, формиранiot впечаток кај учениците за климата во училиницата се сведува на препознавање на трудот и посветеноста на наставниците, но и укажување дека динамиката во училиницата и несигурноста да ги искажат своите мислења и ставови предизвикуваат незадоволство кај учениците, оневозможувајќи им активно и рамномерно да учествуваат во наставниот процес. И овој дел со своите заклучоци може да се надоврзе кон структурните фактори што ги посочуваат наставниците, а кои се однесуваат на времето, фондот на часови, големината на класовите и нерамномерноста во предзнаењата и јазичните вештини кај учениците по македонски јазик. Важно е што учениците ја споделуваат и нивната емоционална перспектива, односно ни укажуваат како го доживуваат часот и дали се чувствуваат безбедно активно да учествуваат во него.

Оттука се утврдува дека резултатите од интервјуата силно конвергираат со оние од Ликертовите скали, поддржувајќи ја хипотезата 8, зашто покажува дека процесните фактори се услови за учество во наставата и зголемување на јазичната самодоверба, кои се директни посредници меѓу наставата и резултатите од учењето.

3.4.2.6. Диференцијација и поддршка

Во повеќе наврати споменавме за неопходноста од диференцирана настава на часовите по Македонски јазик. Неопходноста од неа, исто така, се потврди со добиените резултати од Ликертовите скали, тестот на знаење и интервјуата. Во таа насока, треба да се спомене дека учениците ја констатираат нерамномерноста во стартните и тековните јазични нивоа во исто одделение. Се разбира дека оваа хетерогеност треба да биде третирана како основа за диференцијација на наставата, доколку целта на наставата се сфаќа како усвојување на знаењата и развивање на вештините и компетенциите на сите ученици. Доколку тоа не се случи, тогаш хетерогеноста ќе биде предуслов за неефективна настава, зашто истите активности, истото темпо и истите содржини нема да бидат соодветни за сите ученици, односно ќе бидат соодветни за едни, но целосно несоодветни за другите ученици. Затоа, сите современи дидактичко-методски пристапи ја сметаат диференцираната настава како исклучително важна. Конкретно, од интервјуата, односно од одговорите на учениците и разговорите со нив, заклучуваме дека тие се свесни за нееднаквоста во одделението. Тие велат „од одделение од 29

ученика, само 4 или 5 зборуваат македонски“. Свесноста на учениците за овие разлики ги поттикнува да констатираат дека на помалубројните ученици, кои имаат подобри вештини за комуницирање на македонски јазик, треба да им се даваат „различни и посложени активности“, за како што велат тие „да не им е здодевно“. Во обидите да се оправдаат учениците кои не го зборуваат македонскиот јазик, односно не доаѓаат со предзнаења за истиот, учениците во повеќе наврати ги именуваат факторите кои придонеле за разлики во знаењата, а тие се: предучилишно образование во македонските предучилишни установи, гледање телевизија на македонски јазик, дружба со македонски вршници, следење билингвална настава во училиштата и слично. Оттука произлегува дека еден дел од учениците, иако претставуваат незначителен дел од вкупниот број ученици што ја следат наставата, имаат природно здобиена поддршка во усвојувањето на јазикот, додека другите зависат исклучиво од училишната поддршка. Затоа се смета дека ова уште повеќе ја зголемува потребата од порано започнување на наставата, од повеќе часови, од појасни материјали за учење, од дополнителни наставни и помошни средства и современи наставни методи при поучување на јазикот.

Учениците имплицираат дека без диференцијација на наставата, истата ќе значи дека оние ученици кои не располагаат со предзнаења или тие се незначително мали, ќе продолжат да бидат зависни од наставникот и нема да напредуваат во смисла на унапредување на своите знаења, вештини и компетенции на македонски јазик, а оние кои ја посетуваат наставата со добри, солидни или одлични предзнаења, нема да препознаат предизвик ниту во содржините, ниту во активностите што им се понудени. А, со оглед на тоа што овие ученици се малубројни, неспорно е дека наставата е фокусирана на оние ученици кои почнуваат да го усвојуваат јазикот. Диференцијацијата исто така, се поврзува и со перцепцијата на учениците за тоа колку тие се чувствуваат сигурни да кажат дека нешто не разбираат. Штом добиените резултати не упатуваа да констатираме дека има значителен број ученици кои не се чувствуваат слободно да поставуваат прашања, тогаш се смета дека постои ризик најранливите ученици тивко да заостануваат зад темпото, не барајќи дополнителна поддршка. Па така, диференцијацијата, покрај со дидактичко-методската, располага и со психолошко-организациска важност. Наставникот треба да создаде атмосфера и да понуди активности кои ќе ги детектираат овие слабости, без учениците да мораат јавно да зборуваат за своите слабости.

Со ова, уште еднаш се констатира важноста и точноста на резултатите од квантитативните податоци. Јасно е дека кога групата е составена од ученици чии знаења се толку хетерогени, резултатите покажуваат поголема стандардна девијација и статистички значајни разлики по одделенија. Ова јасно се регистрира во квантитативната анализа. Затоа се смета дека ваквата хетерогеност придонесува за пад на просекот во знаењата кај учениците во повисоките одделенија, кога задачите стануваат посложени, а создадената основа кај дел од учениците е недоволно консолидирана.

Заклучуваме дека и овие резултати ја засилуваат квалитативната конвергенција во рамките на хипотезата број 8, бидејќи покажуваат дека процесните фактори, како што се континуитетот, наставните материјали, наставните методи и климата во училиницата, влијаат врз реалната хетерогеност на учениците, која потоа јасно се манифестира во резултатите од учењето.

3.4.3. Конвергенција на квалитативните и квантитативните наоди

Во делот што следи, ќе се прикаже синтезата меѓу квалитативните резултати од фокус групите и од квантитативните резултати добиени преку Ликертовите скали и тестот на знаење. Од оваа синтеза се очекува да се утврди степенот на конвергенција, поточно, како конкретните искази ги разјаснуваат механизмите зад статистичките трендови. Затоа, резултатите се третираат како комплементарни перспективи што овозможуваат поаргументирана интерпретација и проверка на хипотезата број 8.

3.4.3.1. Конвергенција со Ликертовите скали

Аргументацијата што ја сочинува хипотезата 8, јасно конвергира со резултатите од Ликертовите скали во три наврати и тоа во перцепцијата на учениците за позитивната и поддржувачката клима во училиницата, за психолошката безбедност за поставување прашања, како и за критичните проценки за учебниците и останатите наставни средства кои ја подразбираат и потребата за дополнителна поддршка.

Во согласност со резултатите, констатираме дека резултатите од фокус групите и од ставовите на учениците искажани во Ликертовите скали се во хармонија, во контекст на дадената оценка за климата во училиницата. Па така, како што веќе неколкупати нагласивме, генералната перцепција на учениците е дека таа е позитивна. Едновременно,

квалитативните искази ги конкретизираат ставовите на учениците кои велат дека ја препознаваат поддршката, потенцирајќи го контекстот во кој таа поддршка се огледува, а тоа се динамиката во класот, ограниченото време и различните јазични нивоа. Она што го забележавме како најранлив индикатор во Ликертовите скали, чувството на слобода учениците да поставуваат прашања, со интервјуата јасно се потврдува со приложено објаснување. Учениците јасно кажуваат дека не се чувствуваат сигурно да кажат дека нешто не разбираат или дека нешто не им се допаѓа, зашто се плашат од можната реакција од наставниците. Со овој исказ се разјаснува разликата меѓу општо позитивна клима и реална психолошка безбедност за активно учество на учениците во наставниот процес. Како што веќе напоменавме, дел од учениците се воздржани, што не упатува на незаинтересираност, туку на несигурност од очекуваната реакција или грешка.

Во однос на учебниците и наставните средства, резултатите од фокус групите силно и недвосмислено конвергираат со резултатите од Ликертовите скали, зајакнувајќи ја нивната дијагностичка вредност. Во описите на учениците се препознаваат искази како „*немаме учебници*“, „*користиме црно-бели копии*“. Исказите пак, од наставниците дека учебниците се „*застарени*“ со „*многу нејасни зборови*“ и без „*лексичка поддршка*“ јасно зборуваат за нивната несоодветност и потреба за менување. Со ова се поткрепува претходната квантитативна слика од Ликертовите скали за тоа дека материјалите не се пристапни и дека е неопходна системска поддршка за нивен соодветен развој. Во оваа смисла, се напоменува уште еднаш дека во времето на одвивање на истражувањето, учениците се служеа со учебниците кои беа предвидени со старата Наставна програма, за да покажат резултати од учење според новата Наставна програма од новата Концепција за основно образование. Во текот на првото полугодие од учебната 2025/2026 година Министерството за образование во соработка со Бирото за развој одобрија учебници кои, според нив, се во согласност со новата Наставна програма по Македонски јазик за учениците од другите заедници. Понатаму, конвергенцијата е јасна и во делот што се однесува на применетите наставни методи. Учениците бараат повеќе активности, групна работа и проекти што укажува на нивната интуитивна свесност за поинтерактивна форма на настава. Ова се поткрепува со констатираните перцепции на учениците базирани врз нивните искази во Ликертовите скали, каде укажуваат на недостаток од современи стратегии. Нагласуваме дека според учениците и активностите за кои тие заговараат претставуваат основа за правилно усвојување на втор јазик, зашто во својата суштина ја носат зголемената јазична изложеност во услови на ограничено време.

Со ова заклучуваме дека интервјуата, од една страна ја потврдуваат основната квантитативна слика, а од друга, ја продлабочуваат. Создадената основа за учење на македонскиот јазик се потврдува, и затоа треба да се работи на овозможување безбедна средина во која учениците ќе можат да ги искажат своите ставови, видувања и да поставуваат прашања. Во врска со наставните материјали, се заклучува дека тие постојат, но не во посакуваниот формат за кој се очекува дека ќе понуди содржини и активности за кои учениците, според нивните искази, ќе покажат поголем интерес, а со тоа и поголем успех.

Затоа велíme дека искажаните конвергенции ги поддржуваат аргументите и логиката на хипотезата број 8, зашто недвосмислено покажуваат како процесните фактори се манифестираат во секојдневното доживување на наставата.

3.4.3.2. Конвергенција со тестовите на знаење

Конвергенцијата со тестот на знаење е најизразена во овие три сегменти: опаѓање на постигањата во погорните одделенија, послаб домен на примена на јазикот во однос на читање со разбирање и изразена слабост во однос на задачите.

Тестот сигнализира на непобитниот пад во постигањата на учениците при преминот од петто кон шесто одделение, со задржување на ниското ниво во седмо одделение. Клучното објаснување зад овој тренд, според исказите на наставниците и учениците, е започнувањето со усвојување на јазикот во четврто, наместо во прво одделение и малиот фонд на неделни часови. Наставниците велат дека е предвиден многу краток период за описменување, а потоа наместо да се работи на утврдување и консолидирање на знаењето во тој домен, веднаш мора да се премине на следните содржини за да може да се реализира предвидената наставна програма, иако тие ја проблематизираат ваквата поставеност. Имено, тие велат дека токму од овие причини се забележува видливиот пад на знаењата, вештините и компетенциите на учениците, што се потврдуваат преку тестот на знаење.

Тестовите покажуваат дека статистички учениците подобро се снаоѓаат во доменот читање со разбирање, отколку во доменот примена на јазикот, а токму оваа разлика силно конвергира со резултатите од интервјуата. Поточно, и наставниците и учениците индиректно укажуваат на тоа дека задачите што бараат примена на правила, самостојно пишување се најтешки, најмногу поради недоволната застапеност на вежбите условено од недостатокот од време и обидот да се реализираат сите побарувања

од наставната програма во контекст на поучувањето, не обрнувајќи внимание на времето што е неопходно за усвојување и консолидирање на знаењата што потоа треба да преминат во вештини.

Според тестот, најкритичните сегменти се примената на голема буква, а токму овој наод е компатибилен со исказите на наставниците дека учениците имаат проблем со писменоста и со конкретните граматички барања, што особено доаѓа до израз при транзицијата во средното образование. Оттука, велиме дека фокус групите ја предвидуваат статистиката во реалноста, зашто на резултатите не се гледа како на случајни, туку на предвидени, ако се земе предвид краткото време за поучување и усвојување со намалениот фонд на часови во новиот Наставен план.

Со фокус групите се разјаснува и зошто постои нерамномерност во резултатите. Ова се должи на хетерогеноста во поглед на различните стартни позиции на учениците во контекст на познавања од јазикот што треба да се усвојува. Токму ова, логично се поврзува со статистички значајните разлики по одделенија и групи, како и со поголемата варијабилност во постигањата.

Врз основа на ова заклучуваме дека конвергенцијата меѓу интервјуата и тестот ја потврдува суштината на хипотезата 8, чија логичка поставеност вели дека ограничувањата во наставата се препознаени од учесниците во неа, а се рефлектираат во резултатите од учењето, особено во домените што бараат поголема јазична автономија и продуктивност.

3.4.4. Проверка на хипотезата X8 врз основа на квалитативните наоди

X8: Фокус групите со учениците и полуструктурираните интервјуа со наставниците ќе дадат наоди кои конвергираат со квантитативните резултати и ќе ги објаснат клучните ограничувања на наставата, особено во однос на организациските услови што се однесуваат на почетокот на наставата и фондот на часови, ресурсите што се однесуваат на достапноста и современоста на материјалите за учење и стручната подготвеност на наставниците за поучување македонски јазик како втор јазик.

Обработените квалитативни резултати нудат контекстуално објаснување за слабостите за кои континуирано посочувавме, а кои се добиени од квантитативните резултати. Ова најмногу се согледува во потврдувањето дека наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници почнува многу доцна, се одликува со мален

фонд на часови, наставниците пријавуваат притисок за реализирање на наставната програма без простор и време за повторување и автоматизација, се користат учебници кои се застарени и не се во согласност со новите наставни програми, а се потврдува и дека образовниот систем не им нуди доволна поддршка на наставниците. Од исклучителна важност е да се констатира и релевантниот докажен индикатор за компонентата „недоволна стручна подготовка за поучување на македонскиот јазик како втор јазик“ што нуди потврдување на претпоставката дека наставниците не се оспособени да го поучуваат македонскиот јазик како втор во рамките на нивното формално образование. Оттука, се констатира дека реализација на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници се потпира на општата филолошка подготовка и индивидуалното искуство, без проучување на специфичните дидактичко-методски компетенции, карактеристични за поучување втор јазик. Понатаму, интервјуата покажуваат и незаинтересираност од страна на институциите во контекст на спроведување обуки и давање насоки за реализација на наставата при воведување нови наставни програми. Наставниците велат дека не добиле поддршка или пример за тоа како треба да се пристапи кон новата Наставна програма во смисла на нејзино реализирање без притоа да се создадат учебници и наставни материјали, базирани на неа. Сето ова упатува на очигледни системски празнини кои директно влијаат врз квалитетот на наставата и можноста за ефективно усвојување.

Од горенаведеното заклучуваме дека квалитативните резултати конвергираат со квантитативните, целосно поддржувајќи ја хипотезата 8.

3.5. Проверка на главната хипотеза преку конвергенција на наодите

Главна хипотеза: Постојната програмска поставеност и реализацијата на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници во вториот воспитно-образовен циклус не обезбедуваат доволни услови за ефективно усвојување на македонскиот јазик како втор јазик, што ќе се потврди преку конвергенција на постигнувањата на учениците на тестовите на знаење, ученичките перцепции добиени преку Ликертовите скали и квалитативните наоди од фокус групите и полуструктурираните интервјуа.

Во обидот да се придонесе за унапредување на образовните политики и наставните пристапи во доменот на усвојувањето на македонскиот јазик за учениците од другите заедници се пристапи кон дефинирање на главната хипотеза, за која сметаме

дека ќе биде поддржана од претходно изнесените резултати. Резултатите се рефлексција на обработените податоци од три извори кои конвергираат, и тоа: перцепциите на учениците од Ликертовите скали, постигањата на учениците од тестовите на знаење и квалитативните наоди од полуструктурираните интервјуа.

Согласно, во продолжение се изведува синтетички заклучок базиран на прашањето дали трите извори нè упатуваат во иста насока и дали интервјуата даваат објаснување за квантитативните трендови.

Табела 21: Табеларен приказ на синтетичкиот заклучок

Клучни индикатори	Тестови на знаење	Ликертови скали	Фокус групи и Полуструктурирани интервјуа	Конвергенција
Континуитет и прогресија по одделение	пад на постигањата во повисоки одделенија (VI – VII)	индиректни сигнали (потреба од поддршка)	барање за порано започнување и поголема фреквенција	да
Ефективност во домени (читање vs употреба на јазик)	послаб домен „употреба на јазик“	перцепции за недоволни ресурси/вежби	материјали + потреба од повеќе вежби/поддршка	да
Материјали и пристапност	индиректно (слабости во норма)	потреба од глосар, визуелни елементи, работни вежби	„црно-бели фотокопии“, застарени учебници	да
Методички пристапи и активна употреба	индиректно	варираат, потреба од современи активности	барања за активности/проекти; ограничувања во практика	делумно/да
Стручна подготовка и системска поддршка	индиректно	индиректно	експлицитно: нема обука за втор јазик	да

Тестот на знаење ги потврдува варијациите во постигањата на учениците со највисоки резултати во петто одделение и значително пониски во шесто и седмо одделение. Ова се должи на слабото континуитет и на зголемени тешкотии во погорните одделенија. Едновременно анализата по различните домени покажува дека примената на јазикот е послаба од читањето со разбирање, сугерирајќи дека на учениците им е полесно да се справат со рецептивни задачи, отколку со задачи што бараат граматичка и продуктивна контрола на јазикот.

Ликертовите скали се во согласност со оваа слика преку континуираното повторување на потребите за подобри ресурси и поголем пристап на материјалите за учење, за лексичката поддршка, за вежби и работни тетратки, за визуелна естетика на учебниците, како и преку сигналите дека активното учество, а особено слободата за

поставување прашања не е еднакво за сите ученици. Затоа, се смета дека процесните услови не се доволни за обезбедување рамномерна и сигурна јазична практика кај целата група испитаници.

Овие резултати се заокружуваат со добиените квалитативни податоци, објаснувајќи ја конвергенцијата. Учениците недвосмислено велат дека наставата по Македонски јазик треба да почне порано и да се реализира почесто, а наставниците ги нагласуваат структурните и материјалните ограничувања. На ова се надоврзува и системскиот недостаток кои тие го наведуваат, а кој се однесува на недостатокот на професионалното доусовршување и поддршка од Бирото за развој на образованието. Токму ова логично се поврзува со тешкотиите потврдени кај учениците во домените што бараат посложени методички решенија, како што се писменото изразување, интегрирањето лексичка и граматичка врска, интерпретација на текстуални информации и применување на јазичните правила во контекст.

Врз основа на триангулацијата на резултатите, се заклучува дека резултатите од тестот укажуваат на слаби резултати од учењето, Ликертовите скали упатуваат на перципирани слабости во ресурсите и поддршката од наставниците, интервјуата обезбедуваат податоци за ограничувањата.

Поаѓајќи од ова, заклучуваме дека постојната програмска поставеност и реализација на наставата по македонски јазик **не** создаваат доволно стабилни услови за ефективно усвојување на македонскиот јазик како втор во вториот воспитно-образовен циклус, при што најслаби се сегментите што бараат продуктивна и нормативна контрола, како и континуирана јазична изложеност.

Имајќи го предвид горенаведеното, заклучуваме дека резултатите ја докажуваат главната хипотеза.

3.6. Општи заклучоци од истражувањето

Ефективното усвојување на вториот јазик, во нашиов случај, на македонскиот јазик за учениците од другите заедници, подразбира систем кој во себе инкорпорира мноштво од педагошки практики. Имено, станува збор за климата во училницата која го рефлектира квалитетот на односите меѓу наставникот и учениците, потоа воспоставените правила и рутина во училницата, поддршката што учениците ја чувствуваат од страна на наставникот, чувството на безбедност и припадност. Повеќепати во овој труд, како во теоретскиот дел, така и во добиените резултати се

зборува за важноста на улогата на наставникот како организатор на процесот на учење, односно како медијатор меѓу побарувањата на наставната програма и потребите на учениците. Наставникот, носејќи ја со себе одговорноста за создавање на предусловите за квалитетна и мотивирачка училница, треба да располага со знаење, вештини и компетенции, кои ќе ги користи како алатки во текот на наставниот процес, да го поттикне, но и постојано да го одржува интересот и желбата за учење кај своите ученици. Покрај ресурсите, со кои наставникот треба да располага, нему треба да му бидат обезбедени и дополнителни алатки, како наставни ресурси, дополнителни дидактички средства, како и можности за постојан професионален развој и унапредување за наставата за да биде во тек со актуелностите валидни за конкретниот воспитно-образовен предмет. Истражувањата наведени во овој труд, упатуваат на тоа дека сите овие компоненти функционираат како интегриран систем на постојано надоградување на своите знаења.

Оттука, позитивната и охрабрувачката клима ја поттикнуваат и зајакнуваат мотивацијата и активното учество на учениците во текот на наставниот процес. Наставникот ќе успее да ја одржи ваквата состојба во училницата преку неговиот комуникациски стил, поставувањето јасни цели, навремени повратни информации и ефективно управување со училницата, додека пак, ресурсите ќе ја материјализираат педагошката визија и ќе ја прошират изложеноста на разбирлив и автентичен јазичен влез. Дидактичко-методските пристапи кои наставникот ќе ги користи во текот на наставниот процес го дефинираат балансот меѓу точната и функционалната примена на јазикот што се учи.

Поврзувајќи ја теоретската рамка со заклучоците од ова истражување, недвосмислено се заклучува дека на усвојувањето на македонскиот јазик треба да се разгледува системски. Токму рефлексивната од меѓузависниот систем составен од климата во училницата, улогата на наставникот, наставните ресурси и дидактичко-методските приоди е очигледна. Оттука, се констатира дека овие системски елементи мора да се движат во ист правец што водат кон напредок и успех, а доколку еден од нив стагнира, ќе се акумулираат тешкотии и за реализаторите на наставата и за учениците.

Логичката следственост е јасна и гласи: доколку климата е позитивна и охрабрувачка, целите од наставата се јасно конципирани во програмската поставеност, а потоа на соодветен начин искомуницирани со учениците од страна на наставникот, кој ќе биде пример за медијаторството меѓу наставната програма и учениците, ако се

располага со соодветни, современи и интересни содржини и наставата овозможува интеракција и постапност, тогаш успехот е неизбежен. Но, кога еден елемент од именуваниот систем е несоодветно поставен, учениците не покажуваат интерес за наставата, учат механички и напамет, знаењето претставува краткорочно помнење, создавајќи несигурност и избегнување на користењето на јазикот. А, токму ова е она што го констатираме од добиените резултати.

Во согласност со квантитативниот аспект од ова истражување заклучуваме дека постигањата кај учениците се нерамномерни, дека системските разлики меѓу училиштата и одделенијата се големи, но едновременно констатираме и дека на јазичната компетенција ѝ недостасува баланс, зашто учениците успеваат да покажат извесен успех во доменот читање со разбирање, но не и во доменот на примена на јазикот. Во анализата по училиште се забележува повисока средна вредност на точни одговори во основното училиште „Тефејуз“, во споредба со основното училиште „Дитурија“ и тоа со релативно големи стандардни девијации. На ниво на одделенија се заклучи дека петтоодделенците покажуваат значително поголем успех во споредба со шесто и седмоодделенците. Големiot пад, во согласност со истражувањето, се случува во шесто одделение што упатува за нестабилноста на развојниот континуитет. На ова се надоврзуваат и евидентните разлики меѓу домените читање со разбирање и примена на јазикот што јасно алудира на тоа дека учениците имаат генерални разбирања за значењето во текстовите, но се соочуваат со тешкотии кога треба да произведат точни форми на јазикот, да ги користат граматичките правила на јазикот или да одговараат на прашања чие побарување е идејно или граматичко резонирање.

Со резултатите од квалитативниот дел пошироко и поконкретно се објаснува оваа квантитативна слика и тоа со конкретни механизми. Па така, наставниците од една страна ја опишуваат наставата, како настава реализирана под притисок од програмата и предвидената временска рамка, со исклучително незначително простор и време за повторување и усвојување на јазикот, што на наставниците им оддава чувство на брзање, а за сметка на тоа, во фокусот да биде ставено градењето јазични компетенции на македонскиот јазик. Наставниците, исто така, искажуваат и страв од санкционирање доколку не го исполнат пропишаното на предвидениот и пропишан начин, што негативно влијае врз процесот на поучување зашто на крај наставата оди во насока на формално завршување на темите и содржините.

Во исто време, наставниците го покажуваат своето незадоволство од фактот што наставата за усвојување на македонскиот јазик започнува од четврто одделение, забележувајќи дека периодот што е предвиден за описменување на учениците е многу краток, односно со описменувањето треба да се почне и заврши во едно полугодие што е суштински некомпатибилно со очекувањата. Важноста во споменувањето на овој факт се состои во неможноста на креаторите на Наставната програма да согледаат дека за воспоставувањето на основата е потребно многу повеќе време, постапност и простор за усвојување. Ова предизвикува систем на врзани садови, односно поради неповолно поставената основа, наставните теми и содржини што ќе следат во продолжение, ќе го создадат можеби ненадминливиот проблем, а токму тоа ќе го претвори учењето на македонскиот јазик предмет на непријатно чувство и стрес, наместо на средство за комуникација.

Во согласност со видувањата на наставниците, експлицитното укажување на парадоксалното отсуство на учебници ја проблематизира неусогласеноста меѓу новите Наставни програми и користењето стари учебници што не кореспондираат со нив. Описите што тие ги користат за учебниците се застарени, сложени, нејасни. Наставниците во неколку наврати споменаа дека често нема ни физички примероци од учебниците, па учениците мора да се снаоѓаат со копии. Сето ова, директно влијае врз квалитетот на поучувањето, начинот на усвојување и можноста за самостојна работа на учениците. Се разбира, не треба да се заборави на тоа дека недостатокот од учебници и различни наставни материјали го онеспособува наставникот да ја диференцира наставата. Учениците, од друга страна велат дека учебниците не им се допаѓаат и дека се здодевни. Тие исто така велат дека имаат потреба од работни тетратки, учебник по граматика и толковен речник.

Оттука, ако ја анализираме улогата на наставникот, резултатите од истражувањето не упатуваат на слаб професионален однос или незаинтересираност, туку јасно се забележува дека тие се ставени во позиција да импровизираат во услови на недоволна системска поддршка. Имено, наставниците експлицитно кажуваат дека немале обука како да го поучуваат македонскиот јазик како втор јазик и дека од релевантните институции не добиле ниту примери ниту насоки како да ја реализираат новата Наставна програма по македонски јазик со старите учебници, или воопшто. Ова е од суштинска важност, зашто поучувањето на јазик како втор во училишен контекст има потреба од специфични дидактички принципи како разложување на наставната

содржина на мали делови, јасно комуницирање на јазичните цели, постепено зголемување на когнитивното барање, диференцијација по ниво, функционална граматика во контекст и слично. Отсуството на соодветна обука и наставни материјали ќе подразбира потпирање на традиционалното поучување на јазикот, односно писмени вежби, репродукција, учење на памет.

Климата во училницата, пак, се појавува како амбивалентен фактор: постои емотивна поддршка, но едновременно работната атмосфера не е стабилна и тивка, што го поткопува учењето. Учениците велат дека на часовите е гласно, не можат да работат и да прераскажуваат што разбрале од текстот и дека тоа директно ги спречува да се вклучат.

Дополнително, се јавува еден суптилен, но важен индикатор за комуникациска клима. Имено, дел од учениците не се чувствуваат сигурни да споделат прашање или размислување со наставниците, затоа сметаат дека тоа ќе ги налути. Ова не мора задолжително да упатува на негативен однос, но зборува многу за тоа дека каналите за повратна информација, како и за гласот на учениците се слабо структурирани, иако токму тие се клучни кога наставата треба да се адаптира кон реалните потреби и нивоа.

Една од најконзистентните пораки во квалитативните податоци е дека учениците имаат висока свесност за вредноста на македонскиот јазик и имаат желба да го научат. Сепак, извесно е дека системот не им создава доволно услови таа мотивација да се претвори во компетенција. Тие го препознаваат македонскиот како службен јазик и како потреба за продолжување на академскиот пат, формулирајќи јасна критичка свесност: „Ние знаеме странски јазик... а не си го знаеме својот јазик“. Учениците предлагаат многу конкретни препораки што имплицираат современи дидактичко-методски пристапи, и тоа: повеќе игри, интерактивни вежби, групни активности, проекти, читање со поддршка и диференцијација според ниво, свесни дека во нивното одделение има ученици што одлично го разбираат и зборуваат јазикот, а останатите воопшто не. Се смета дека ученичките перспективи се од огромна важност зашто покажува дека решението не може да се сведе на повеќе дисциплина или повеќе тестирање, туку треба да се размислува за создавање на реални ситуации за учење на јазикот, што ќе ја намали изложеноста на неуспех и ќе го зголеми чувството на компетентност. Особено значаен заклучок е и тоа што изложеноста надвор од училницата создава драматични разлики во нивниот напредок. Учениците наведуваат дека оние кои зборуваат македонски добро, најчесто имаат семејна или друга социјална поддршка додека останатите го учат јазикот

речиси исклучиво на училиште. Ова го потврдуваат и наставничките кога велат дека, ако се продолжи вака, учениците ќе се мачат во средно образование, затоа што основната функционална база нема да се формира само со минимална и фрагментирана училишна изложеност.

Од сите наведени заклучоци произлегува дека општата слика на истражувањето е двојна. Се смета дека постои потенцијал кој се препознава во мотивираноста и свесноста за потребата од изучување на македонскиот јазик, желбата за поинтересна и пофункционална настава. Но, постојат структурни и системски пречки кои го ограничуваат тој потенцијал, а тие се започнувањето со настава во четврто одделение, недоволниот фонд на часови и време и простор за вежбање, материјали што не се усогласени со програмите, а овие пак, не се прилагодени на потребите на ученици што не го учат јазикот како мајчин и недоволна институционална поддршка и отсуството на можности за професионален развој на наставниците за поучување македонски јазик за учениците од другите заедници.

Оттука, се аргументира дека македонскиот како втор јазик мора да се третира како специфична образовна област со свои стандарди, ресурси и методичка логика. Потребно е рано и постепено воведување во јазикот, понатаму поголем фонд на часови што ќе дозволува повторување на она што се учи и негова функционална примена, потоа современи учебници и дополнителни материјали како, на пример, работни тетратки, соодветен учебник по граматика, толковен речник, адаптирани текстови и лектири, како и континуирана обука за наставниците што ќе ги поврзе програмските цели со практични стратегии. На овој начин, системот, наместо ограничувачки ќе стане поддржувачки. Ова значи дека климата ќе ја зголеми мотивацијата, наставникот ќе има алатки да ја реализира интеракцијата меѓу учениците, ресурсите ќе помогнат во реализирање на педагошката визија, а дидактичко-методските приоди ќе создаваат услови учениците да го користат јазикот што го усвојуваат.

3.7. Препораки за имплементација на резултатите

Во контекст на препораките за имплементација на резултатите, се забележува дека тие едновременно се базираат на согледувањата од теоретската поставеност на проблематиката и на резултатите добиени од истражувањето. За таа цел, во продолжение на трудот, ќе биде претставена табела која претставува модел на имплементација. Мерките за кои заговараме се составени за да можат да делуваат на различни нивоа,

меѓусебно поткрепувајќи се. Токму во оваа логика се бара комплементарноста со теоретската рамка. На климата во училницата и улогата на наставникот, на ресурсите и на дидактичко-методските пристапи не се гледа како на независни варијабли, туку како на систем што мора целосно и координирано да се зајакне, со повикување на јасна институционална одговорност и проверливи резултати.

Оттука, концептот за табелата што следи се состои од операционализација и имплементација на резултатите од истражувањето, поточно, со неа се преминува од општи кон конкретни препораки и остварливи системски мерки. Квантитативните и квалитативните резултати се претставени во вид на интервенции кои се јасно дефинирани според тематската област, механизам на дејство и распределба на одговорности. Овој пристап е во согласност со теоретската рамка на трудот, според кој, зад ефективното усвојување на македонскиот јазик стои систем кој ги поврзува климата во училницата, компетенциите на наставникот, квалитетот и актуелноста на ресурсите и соодветниот дидактичко-методски пристап при реализирањето на наставата.

Задачата на колоните во табелата е да обезбедат структурна јасност и проверливост на предложените мерки базирани на резултатите од теоријата и од теренското истражување. Во овој контекст, колоната мерка ја дефинира интервенцијата како политика или механизам што може да се донесе и спроведе, конкретните активности понатаму ја разложуваат мерката на спроведливи чекори. Колоната носител ја прецизира институционалната одговорност, избегнувајќи некатегоризирана одговорност. Индикаторите за успех ја поврзуваат имплементацијата со принципите на образовната евалуација, нудејќи основа за следење на нејзиниот ефект врз практиката и врз ученичките постигања. Оттука, табелата не се смета за дополнителен описен прилог, туку за модел на имплементација. Мерките се поставени на начин што ќе овозможи дејствување на различни системски нивоа кои меѓусебно се поддржуваат. Па така, интервенциите кои што се предложени, се насочени кон создавање на конзистентни услови за учење и поучување, зајакнување на подготвеноста на наставниците да поучуваат втор јазик, како и институционално стабилизирање на оваа пракса. Се смета дека со ова ќе се зголеми веројатноста за одржливи подобрувања на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници.

Табела 22: Табеларен приказ на препораките за имплементација на резултатите

Област	Мерка	Конкретни активности	Носител	Ресурси	Индикатори за успех
Иницијална обука	Студиска група/модул: „Македонски јазик како втор“	Воведување задолжителен модул: Основи на усвојување на јазик како втор; методика за усвојување на јазик како втор; оценување; диференцијација; практикум во училишта	Универзитети + МОН + акредитациско тело	Наставен кадар, училишта, наставни материјали	Акредитиран модул; % студенти што го завршиле; реализиран практикум; евалуации од студенти/ментори
Континуирана обука	Сертификација/Доквалификации за наставници	Обуки: интеракција, продукција, фокус на форма, работа со грешки, рубрики, активности	БРО + Универзитети	Обучувачи, онлајн платформа, материјали	сертифицирани наставници; набљудувани промени во пракса; повисоки ученички резултати
Наставна програма	Нова програма	Исходи по ниво; спирална прогресија; јазик за реални функции; вградена формативна процена; диференцијација	БРО + работна група (практичари + методичари)	Работни групи, време за пилотирање	Упатства и резултати усвоени; наставниците ги користат; подобро усогласување на тестови/скали со исходи
Модел на Призма	Модел на Призма како рамка за дизајн на програмата	Јасни компоненти: јазична прогресија + когнитивна соодветност + културна релевантност + интеракција + ресурси	БРО (рамка) + универзитети (теорија)	Експерти, Рамка	Моделот на Призма експлицитно вграден во програмата; конзистентност меѓу содржина, метод, оценување
Ресурси	Нов пакет ресурси (учебник + дидактички + аудио/видео + дигитални)	Материјали по ниво; автентичен и разбирлив јазичен влез; задачи за интеракција/продукција; басен од задачи	БРО + авторски тим + пилот-училишта	Автори, онлајн платформа	Применливост (анкети); покриеност на исходи; раст на слушање/говорење
Институционална поддршка	Посебна единица во БРО за Македонски јазик како втор	Стандарди, ресурси, обуки, мониторинг, координација, басен од материјали	БРО	Јадро составено од експерти + мрежа од соработници	Годишен план; јавни насоки/ресурси; редовни обуки

Координација	Мрежа: Универзитети, БРО, пилот-училишта“	Пилот-училишта како центри за практикум; ментори; годишен циклус ревизија	БРО (координа тор)	Ментори, работилн ици	# пилот- училишта; # ментори; редовни состаноци; документира ни подобрувања
Евалуација	Стандарден циклус: дизајн -> пилот -> евалуација -> ревизија	Мини- дијагностики; рубрики; годишни извештаи; корелација со тестови/скали	БРО + училишта	Инструме нти	Подобрен тренд на постигнувања ; намалени јазични празнини меѓу одделенија; стабилни резултати

Користена литература

Ангелоска-Галевска, Н. (1998). *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*. Битола: Киро Дандаро.

Ангелоска-Галевска, Н. (2020). *Методологија на педагошките истражувања*. Скопје: Филозофски факултет.

Биро за развој на образованието. (2007). *Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование*. БРО.

Биро за развој на образованието. (2007). *Наставни програми за деветгодишно основно образование*. БРО.

Биро за развој на образованието. (2010). *Концепција за изработка на учебник и методологија за вреднување на учебник*. БРО.

Биро за развој на образованието. (2020). *Наставна програма: Македонски јазик за учениците од другите заедници (IV одделение)*. БРО.

Биро за развој на образованието. (2021). *Наставна програма: Македонски јазик за учениците од другите заедници за V одделение*. БРО.

Биро за развој на образованието. (2021). *Концепција за основно образование*. БРО.

Бојковска, С., Минова-Ѓуркова, Л., Пандев, Д., & Цветковски, Ж. (2008). *Опишта граматика на македонскиот јазик*. Просветно дело.

Делчева-Диздаревик, Ј. (2020). *Дидактика на јазично подрачје*. Арс Ламина.

Закон за основното образование. (2019). *Службен весник на Република Северна Македонија*, бр. 161/19. Консолидиран текст со измени.

Јованова, Е. (2017). *Јазичната политика во Швајцарската Конфедерација и во Република Македонија: Компаративен преглед*. Парламентарен институт, Собрание на Република Македонија.

Македонски центар за граѓанско образование. (2016). *Основни професионални компетенции и стандарди за наставници*. МЦГО.

Министерство за образование и наука. (2020). *Правилник за основните професионални компетенции на наставниците*. МОН.

Министерство за образование и наука. (2021). *Концепција за основно образование*. МОН.

Парламентарен институт. (2019). *Правна рамка и области на употреба на јазиците што ги зборуваат заедниците кои сочинуваат помалку од 20 % од населението во Република Македонија* (декември 2018, ажурирано јануари 2019). Собрание на Република Македонија.

Устав на Република Македонија со амандманите на Уставот I-XXXII. (2011). Собрание на Република Северна Македонија. Скопје: Службен весник на РМ, 2011 <https://slvesnik.com.mk/content/ustav%20na%20RM%20-%20makedonski%20-%20finalen%202011.pdf>

Anderson, L. W. (2004). *Increasing teacher effectiveness* (2nd ed.). UNESCO, International Institute for Educational Planning.

Angeloska-Galevska, N., & Iliev, D. (2018). Application of the methodological triangulation in the pedagogical research. In *The education at the crossroads – Conditions, challenges, solutions and perspectives* (pp. 45–48). Macedonian Scientific Society.

Angeloska, N., & Galevska, E. (2025). The use of focus groups in social research: Methodological issues. In O. Çardak (Ed.), *Current studies in educational and social sciences 2025* (pp. 115–132). ISRES Publishing. <http://hdl.handle.net/20.500.12188/34871>

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in *Teaching and Teacher Education* over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.

Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.

Bax, S. (2011). Normalisation revisited: The effective use of technology in language education. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 1(2), 1–15.

Bell, M., & Cooper, P. (2013). Peer observation of teaching in university departments: A framework for implementation. *International Journal for Academic Development*, 18(1), 60–73. <https://doi.org/10.1080/1360144X.2011.633753>

Bloom, B. S. (Ed.). (1956). *Taxonomy of educational objectives: Handbook I: Cognitive domain*. David McKay.

Bloomfield, L. (1933). *Language*. Henry Holt.

British Council. (2013). *English for learners everywhere*. British Council.

- Brown, H. D. (2004). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Brown, H. D., & Abeywickrama, P. (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices* (2nd ed.). Pearson Education.
- Brown, J. D., & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4), 653–675.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Harvard University Press.
- Byram, M. (1997). *Teaching and assessing intercultural communicative competence*. Multilingual Matters.
- Cambridge English. (2019). *CLIL: A lesson framework*. Cambridge English.
- Cazden, C. B. (2001). *Classroom discourse: The language of teaching and learning* (2nd ed.). Heinemann.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Coyle, D., Hood, P., & Marsh, D. (2010). *CLIL: Content and language integrated learning*. Cambridge University Press.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (4th ed.). SAGE.
- Croft, A., Coggshall, J. G., Dolan, M., Powers, E., & Killion, J. (2010). *Job-embedded professional development: What it is, who is responsible, and how to get it done well*. National Comprehensive Center for Teacher Quality.
- Crystal, D. (2008). *A dictionary of linguistics and phonetics* (6th ed.). Blackwell Publishing.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research*, 49(2), 222–251.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Multilingual Matters.
- Darling-Hammond, L. (2006). *Powerful teacher education: Lessons from exemplary programs*. Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L., Hyler, M. E., & Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. <https://doi.org/10.54300/122.311>
- Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Falmer Press.

- Dörnyei, Z. (2005). *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation* (2nd ed.). Routledge.
- Dudeney, G., Hockly, N., & Pegrum, M. (2013). *Digital literacies*. Routledge.
- DuFour, R., & Eaker, R. (1998). *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*. ASCD.
- Dweck, C. S. (2006). *Mindset: The new psychology of success*. Random House.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109–132.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, R. (2005). Principles of instructed language learning. *System*, 33(2), 209–224.
- Emmer, E. T., & Evertson, C. M. (2013). *Classroom management for middle and high school teachers* (9th ed.). Pearson.
- European Commission. (2018). *The European qualifications framework: Supporting learning, work and cross-border mobility*. Publications Office of the European Union. <https://doi.org/10.2767/385613>
- Fasold, R. W. (1984). *The sociolinguistics of society*. Basil Blackwell.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning Environments Research*, 1, 7–33.
- Freiberg, H. J., & Stein, T. A. (1999). Measuring, improving and sustaining healthy learning environments. In H. J. Freiberg (Ed.), *School climate: Measuring, improving and sustaining healthy learning environments* (pp. 11–29). Falmer Press.
- Gambone, M. (2024). The advisory program: A space for nurturing student-teacher relationships to strengthen student advocacy in a progressive secondary school. *International Journal of Progressive Education*, 20(1), 48–62.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Basic Books.
- Gass, S. M., & Selinker, L. (2008). *Second language acquisition: An introductory course* (3rd ed.). Routledge.
- Gayle, B. M., Preiss, R. W., Burrell, N., & Allen, M. (Eds.). (2006). *Classroom communication and instructional processes: Advances through meta-analysis*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Genesee, F., Lindholm-Leary, K., Saunders, W. M., & Christian, D. (Eds.). (2006). *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press.

- Gilmore, A. (2007). Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*, 40(2), 97–118.
- Godwin-Jones, R. (2016). Emerging technologies: Augmented reality and virtual reality in language learning: From annotated vocabulary to place-based mobile games. *Language Learning & Technology*, 20(3), 9–19.
- Göçer, A. (2010). A qualitative research on the teaching strategies and class applications of the high school teachers who teach English in Turkey as a foreign language. *Education*, 131(1), 196–219.
- Graves, K. (2000). *Designing language courses: A guide for teachers*. Heinle & Heinle.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure? *Child Development*, 76(5), 949–967.
- Harmer, J. (2015). *The practice of English language teaching* (5th ed.). Pearson.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hudson, P. (2013). Mentoring as professional development: “Growth for both” mentor and mentee. *Professional Development in Education*, 39(5), 771–783. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.749415>
- Hutchinson, T., & Torres, E. (1994). The textbook as agent of change. *ELT Journal*, 48(4), 315–328.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics: Selected readings* (pp. 269–293). Penguin.
- Immordino-Yang, M. H., & Damasio, A. (2007). We feel, therefore we learn: The relevance of affective and social neuroscience to education. *Mind, Brain, and Education*, 1(1), 3–10. <https://doi.org/10.1111/j.1751-228X.2007.00004.x>
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Joyce, B., Weil, M., & Calhoun, E. (2015). *Models of teaching* (9th ed.). Pearson.
- Karadakovska, M. (2022). The status of the school subject Macedonian language for the students from different communities in the second educational period of the elementary education. In *75 years Institute of Pedagogy – Educational challenges and future prospects* (pp. 250–255). ISBN 978-608-267-675-3

- Karadakovska, M. (2025). Implementing the Prism model in teaching Macedonian as a second language: A case study at Tefeyyuz Elementary School in Skopje. *International Journal for Education, Research and Training*, 7(1), 124–130. <https://doi.org/10.47054/IJERT2571124k>
- Kasper, G., & Rose, K. R. (2002). *Pragmatic development in a second language*. Blackwell.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2000). Participatory action research. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (2nd ed., pp. 567–605). SAGE.
- Krashen, S. D. (1985). *The input hypothesis: Issues and implications*. Longman.
- Krathwohl, D. R. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Lantolf, J. P. (Ed.). (2000). *Sociocultural theory and second language learning*. Oxford University Press.
- Lantolf, J. P., & Thorne, S. L. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development*. Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D., & Anderson, M. (2013). *Techniques and principles in language teaching* (3rd ed.). Oxford University Press.
- Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S., & Wahlstrom, K. (2004). *How leadership influences student learning*. University of Minnesota, Center for Applied Research and Educational Improvement.
- Lewis, C., Perry, R., & Hurd, J. (2009). Improving mathematics instruction through lesson study: A theoretical model and North American case. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 12(4), 285–304. <https://doi.org/10.1007/s10857-009-9102-7>
- Lewis, C., Perry, R., & Murata, A. (2009). How should research contribute to instructional improvement? The case of lesson study. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2013). *How languages are learned* (4th ed.). Oxford University Press.
- Lightbown, P. M., & Spada, N. (2021). *How languages are learned* (5th ed.). Oxford University Press.
- Lindholm-Leary, K., & Borsato, G. (2006). Academic achievement. In F. Genesee, K. Lindholm-Leary, W. M. Saunders, & D. Christian (Eds.), *Educating English language learners: A synthesis of research evidence*. Cambridge University Press.
- Locke, E. A., & Latham, G. P. (2002). Building a practically useful theory of goal setting and task motivation. *American Psychologist*, 57(9), 705–717.

- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. In W. C. Ritchie & T. K. Bhatia (Eds.), *Handbook of second language acquisition* (pp. 413–468). Academic Press.
- Long, M. H. (2015). *Second language acquisition and task-based language teaching*. Wiley Blackwell.
- Marshall, M. (2004). Using a discipline system to promote learning. *Phi Delta Kappan*, 85(7), 505–509.
- Marzano, R. J. (2007). *The art and science of teaching: A comprehensive framework for effective instruction*. ASCD.
- Marzano, R. J., Marzano, J. S., & Pickering, D. J. (2003). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. ASCD.
- Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- McEwen, B. S. (2012). The ever-changing brain: Cellular and molecular mechanisms for the effects of stressful experiences. *Developmental Neurobiology*, 72(6), 878–890. <https://doi.org/10.1002/dneu.20968>
- McGrath, I. (2013). *Teaching materials and the roles of EFL/ESL teachers: Practice and theory*. Bloomsbury.
- McGrath, I. (2016). *Materials evaluation and design for language teaching* (2nd ed.). Edinburgh University Press. <https://doi.org/10.1515/9780748694822>
- Misra, P. K. (2018). MOOCs for teacher professional development. In *Society for Information Technology & Teacher Education International Conference Proceedings* (pp. 2071–2077). Association for the Advancement of Computing in Education.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: A framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017–1054. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9620.2006.00684.x>
- Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments: Procedures, measures, findings and policy implications*. Jossey-Bass.
- Mottet, T. P., Richmond, V. P., & McCroskey, J. C. (Eds.). (2006). *Handbook of instructional communication: Rhetorical and relational perspectives*. Allyn & Bacon.
- Nation, I. S. P., & Macalister, J. (2010). *Language curriculum design*. Routledge.
- Nation, I. S. P., & Newton, J. (2009). *Teaching ESL/EFL listening and speaking*. Routledge.
- Norton, B. (2013). *Identity and language learning: Extending the conversation* (2nd ed.). Multilingual Matters.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
- OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing.
- Ormrod, J. E. (2014). *Educational psychology: Developing learners* (8th ed.). Pearson.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2017). *Curriculum approaches in language teaching*.
- Richards, J. C., & Rodgers, T. S. (2014). *Approaches and methods in language teaching* (3rd ed.). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009024532>
- Richards, J. C., & Schmidt, R. (2010). *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics* (4th ed.). Pearson Education.
- Richmond, V. P., Wrench, J. S., & Gorham, J. (2009). *Communication, affect, and learning in the classroom* (3rd ed.). Tapestry Press.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129–158.
- Schmidt, R. (2001). Attention. In P. Robinson (Ed.), *Cognition and second language instruction* (pp. 3–32). Cambridge University Press.
- Schultz, W. (2015). Neuronal reward and decision signals: From theories to data. *Physiological Reviews*, 95(3), 853–951. <https://doi.org/10.1152/physrev.00023.2014>
- Scrivener, J. (2011). *Learning teaching: The essential guide to English language teaching* (3rd ed.). Macmillan Education.
- Scrivener, J. (2012). *Classroom management techniques*. Cambridge University Press.
- Shulman, L. S. (1987). Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1), 1–22.
- Simonds, C. J., & Cooper, P. J. (2011). *Communication for the classroom teacher* (9th ed.). Allyn & Bacon.
- Skinner, B. F. (1968). *The technology of teaching*. Appleton-Century-Crofts.

- Skutnabb-Kangas, T. (1981). *Bilingualism or not: The education of minorities*. Multilingual Matters.
- Spolsky, B. (2004). *Language policy*. Cambridge University Press.
- Swain, M. (1985). Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. In S. Gass & C. Madden (Eds.), *Input in second language acquisition* (pp. 235–253). Newbury House.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. In G. Cook & B. Seidlhofer (Eds.), *Principle and practice in applied linguistics: Studies in honour of H. G. Widdowson* (pp. 125–144). Oxford University Press.
- Thornbury, S. (2016). *About language: Tasks for teachers of English* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Tomlinson, B. (Ed.). (2011). *Materials development in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- Tran, T. T. T. (2012). *A review of horizon research on student assessment and implications for evaluation practices in Vietnam*.
- Trust, T., & Horrocks, B. (2019). Six key elements identified in an international MOOC for teacher professional development. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27(2), 205–233.
- Tsiplakides, I. (2011). Selecting an English coursebook: Theory and practice. *Theory and Practice in Language Studies*, 1(7), 758–764. <https://doi.org/10.4304/tpls.1.7.758-764>
- Tyler, R. W. (1949). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Ur, P. (2012). *A course in language teaching: Practice and theory*. Cambridge University Press. (Original work published 1996)
- Vilotijević, M. (2000). *Didaktika*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wang, M.-T., Degol, J. L., Amemiya, J., Parr, A., & Guo, J. (2020). Classroom climate and children's academic and psychological wellbeing: A systematic review and meta-analysis. *Developmental Review*, 57, 100912.
- Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based teaching*. Oxford University Press.
- Xhaferri, G. (2014). Language policy and language learning in Macedonia: Which lessons may be adopted from the Swiss model? *Linguistik Online*, 64(2), 29–33.

Прилози

А: ЛИКЕРТОВА СКАЛА ЗА ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ ЗА КЛИМАТА ВО УЧИЛНИЦАТА И УЛОГАТА НА НАСТАВНИЧКАТА/НАСТАВНИКОТ НА ЧАСОВИТЕ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ

Проект за истражување: Програмската поставеност и реализација на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Истражувањето го спроведува: м-р Марија Карадаковска, докторантка на Институтот за педагогија при Филозофски факултет во Скопје

Цел на истражувањето: собирање податоци што се однесуваат на оценување на училишната клима во училиницата и улогата на наставничката/наставникот на часовите по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Инструмент: Ликертова скала за четврто одделение

Училиште каде што се одвива истражувањето: Основно училиште „_____“ во Скопје

Датум на спроведување на истражувањето: _____

Ликертова скала за учениците од четврто одделение за оценување на училишната клима во училиницата и улогата на наставничката/наставникот на часовите по Македонски јазик за учениците од другите заедници					
Прашање	потполно се согласувам	се согласувам	немам мислење	не се согласувам	воопшто не се согласувам
1. Наставничката/Наставникот ме слуша.					
2. Наставничката/Наставникот ми помага кога ќе побарам помош.					
3. Учам нови работи на часовите.					
4. Учам нови работи на часовите.					
5. Ги знам правилата во училиницата.					

6. Мојам да ги сработам сите задачи што наставничката/наставникот ми ги дава.					
7. Се чувствувам слободна/слободен да поставам прашање на час.					
8. Наставничката/Наставникот ми помага да ги разберам задачите кога правам грешки.					
9. Мојата/мојот наставничка/наставник ми помага да бидам организиран/а.					
10. Мојата/мојот наставничка/наставник ги почитува сите ученици од одделението.					
11. Среќна/среќен сум на час.					

Б: ЛИКЕРТОВА СКАЛА ЗА ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ ЗА ПРИМЕНЕТИТЕ СТРАТЕГИИ ЗА ПОУЧУВАЊЕ НА ЧАСОВИТЕ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ

Проект за истражување: Програмската поставеност и реализација на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Истражувањето го спроведува: м-р Марија Карадаковска, докторантка на Институтот за педагогија при Филозофски факултет во Скопје

Цел на истражувањето: собирање податоци што се однесуваат на оценување на применетите стратегии за поучување на часовите по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Инструмент: Ликертова скала за четврто одделение

Училиште каде што се одвива истражувањето: Основно училиште „_____“ во Скопје

Датум на спроведување на истражувањето: _____

Ликертова скала за учениците од четврто одделение за оценување на применетите стратегии за поучување на часовите по Македонски јазик за учениците од другите заедници					
Прашање	потполно се согласувам	се согласувам	немам мислење	не се согласувам	воопшто не се согласувам
12. На часовите по Македонски јазик усно преведуваме од турски јазик на македонски јазик.					
13. На часовите по Македонски јазик усно преведуваме од македонски јазик на турски јазик.					

14. На часовите по Македонски јазик учиме како да ги запомниме новите зборови.					
15. На часовите по Македонски јазик учиме и вежбаеме различни дијалози.					
16. На часовите по Македонски јазик учиме како правилно да ги изговориме зборовите.					
17. На часовите по Македонски јазик ги учиме правилата на македонскиот јазик (граматика) преку игра.					
18. На часовите по Македонски јазик учиме да раскажуваме користејќи стрип-слики.					
19. На часовите по Македонски јазик глумиме различни ликови зборувајќи на македонски јазик.					

В: ЛИКЕРТОВА СКАЛА ЗА ЧЕТВРТО ОДДЕЛЕНИЕ ЗА УЧЕБНИЦИТЕ И ОСТАНАТИТЕ НАСТАВНИ СРЕДСТВА НА ЧАСОВИТЕ ПО МАКЕДОНСКИ ЈАЗИК ЗА УЧЕНИЦИТЕ ОД ДРУГИТЕ ЗАЕДНИЦИ

Проект за истражување: Програмската поставеност и реализација на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Истражувањето го спроведува: м-р Марија Карадаковска, докторантка на Институтот за педагогија при Филозофски факултет во Скопје

Цел на истражувањето: собирање податоци што се однесуваат на оценување на учебниците и останатите наставни средства што се користат во наставата на часовите по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Инструмент: Ликертова скала за четврто одделение

Училиште каде што се одвива истражувањето: Основно училиште „_____“ во Скопје

Датум на спроведување на истражувањето: _____

Ликертова скала за учениците од четврто одделение за оценување на учебниците и останатите наставни средства што се користат во наставата на часовите по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Прашање	потполно се согласувам	се согласувам	немам мислење	не се согласувам	воопшто не се согласувам
20. Го користам учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници					
21. Ја користам и дигитална верзија од учебникот по Македонски јазик за учениците од другите заедници					
22. Сметам дека нема потреба од учебникот за да научам македонски јазик					
23. Учебникот ми помага да го научам тоа што мислев дека ќе го учам по предметот Македонски јазик за учениците од другите заедници					
24. Се наоѓам во ситуација кога сметам дека учебникот е здодевен и бесполезен.					
25. Тешко ми е да ги разберам текстовите во учебникот.					
26. Тешко ми е ги разберам вежбите од учебникот.					
27. Во учебникот се користат зборови кои ми е тешко да ги разберам.					
28. Тешко ми е да го користам учебникот самостојно.					
29. Тешко ми е да го користам учебникот дома без помош од родителите.					
30. Во учебникот треба да има повеќе слики.					
31. Во учебникот треба да има речник на помалку познати зборови со објаснување каде се користат и на кој начин.					
32. Треба да има дополнителни наставни средства, освен учебникот.					
33. Учебникот треба да ги рефлектира					

секојдневните случувања/активности					
34. Учебникот треба да располага со посебни страници за вежби слични како оние во работна тетратка.					
35. Покрај учебникот треба да постои и работна тетратка.					

Г: ТЕСТ ЗА ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ ЗА ПЕТТО ОДДЕЛЕНИЕ

Проект за истражување: Програмската поставеност и реализација на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Истражувањето го спроведува: м-р Марија Карадаковска, докторантка на Институтот за педагогија при Филозофски факултет во Скопје

Инструмент: Тест за читање со разбирање

Училиште каде што се одвива истражувањето: Основно училиште „_____“ во Скопје

Датум на спроведување на истражувањето: _____

1. Внимателно прочитај го текстот, а потоа заокружи го точниот одговор.

Трите сестрички

Мајката ги замоли своите ќерки да ја исчистат куќата:

– Јас вчера чистев – рече најстарата ќерка.

– Јас подоцна ќе работам! – рече средната ќерка.

Најмалата ништо не рече, туку веднаш се фати за работа. Откако убаво ја исчисти куќата, го направи и ручекот.

Кога мајката се врати од работа, девојчињата радосно се стрчаа кон неа. Таа во рацете држеше три јаболка.

– Чекајте малку! – им рече мајката на двете постари ќерки.

– Ти вчера јадеше, а ти ќе добиеш подоцна. Но, затоа пак, вашата сестра ќе го добие сите три јаболка, зашто денес сама работеше за тројца.

1. Што ги замолила мајката своите ќерки?

- а) Да јадат јаболка.
- б) Да си играат заедно.
- в) Да ја исчистат куќата.
- г) Да не се расправаат.

2. Кој веднаш ја послушал мајка си?

- а) Најстарата ќерка
- б) Средната ќерка
- в) Најмалата ќерка
- г) Сите три

2. Внимателно прочитај го текстот, а потоа заокружи го точниот одговор.

Најубавите раце

На брегот на една река седеле три жени и се фалеле дека нивните раце се многу убави.

Од некаде наишла една саката, гладна старица. Ги замолила да ѝ дадат нешто за јадење. Наместо да ѝ дадат нешто, тие ја запрашале:

– Речи ни, бабо, која од нас има најубави раце?

– Првин нешто да каснам, па ќе ви кажам, – рекла бабата, па се оддалечила.

Понатаму на брегот седела сиромашна селанка.

– Гладна сум! Ако имаш некое залче, нахрани ме!

– Земи мајчице! Имам малку храна, земи ја половината.

Старицата каснала, се напила вода и ѝ се заблагодарила на селанката. Ја фатила за рака и ја однела кај трите жени.

– Еве, сега ќе ви кажам кои раце се најубави. Црните раце на оваа сиромашна жена што ме нахрани, илјада пати се поубави од вашите нежни негувани раце.

1. Колку жени седеле на брегот?

- а) Три
- б) Четири
- в) Пет
- г) Ниедна

2. Жените разговарале за тоа која има најубави раце.

- а) Точно
- б) Неточно

3. Кои раце се најубави според старицата?

- а) Оние кои се негувани.
- б) Оние кои хранат.
- в) Оние кои се негувани и кои хранат.
- г) Ниедни раце не се најубави.

4. Внимателно прочитај го текстот и заокружи ја главната идеја.

Наврна голем снег, а децата радосно истрчаа на улицата, влечејќи ги своите санки. Игор веднаш ја забележа убавата санка на Томе. Со неа Томе како ветер се спушташе од височинката.

– Мојата санка не чини! – ѝ рече Игор на мајка си и веднаш се расплака.

– Ама, зошто? – се зачуди мајка му.

– Ја сакам санката на Томе, инаку ќе плачам до утре!

Мајка му веднаш отиде кај Томе и му ја побара санката.

– Колку да се успокои детето... Додека да му помине меракот.

– Еве, земи ја неговата, а тој нека се посанка со твојата!

Томе беше послушно дете, кое ги слушаше постарите и без збор ја даде санката. Само две искри на тага светнаа во неговите очи додека го гледаше Игор како ја влече зад себе санката.

Игор задоволно ги покани останатите деца да му се придружат.

– Не сакам да се санкам со тебе! Не е убаво да ги земаш туѓите работи. Ова што му го направи на Томе, ќе ми го направиш утре и на мене! – му рече Ванчо, и отиде кај Томе. Игор остана сам со туѓата санка в раце.

- 1. Санката на Игор на чини.
- 2. Санката на Томе е брза.
- 3. Томе е послушно дете.
- 4. Треба да бидеш задоволен со она што го имаш.

Д: ТЕСТ ЗА ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ ЗА ШЕСТО ОДДЕЛЕНИЕ

Проект за истражување: Програмската поставеност и реализација на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Истражувањето го спроведува: м-р Марија Карадаковска, докторантка на Институтот за педагогија при Филозофски факултет во Скопје

Инструмент: Тест за читање со разбирање и употреба на јазик

Училиште каде што се одвива истражувањето: Основно училиште „_____“ во Скопје

Датум на спроведување на истражувањето: _____

1. Внимателно прочитај го текстот, а потоа заокружи го точниот одговор.

Трите сестрички

Мајката ги замоли своите ќерки да ја исчистат куќата:

– Јас вчера чистев – рече најстарата ќерка.

– Јас подоцна ќе работам! – рече средната ќерка.

Најмалата ништо не рече, туку веднаш се фати за работа. Откако убаво ја исчисти куќата, го направи и ручекот.

Кога мајката се врати од работа, девојчињата радосно се стрчаа кон неа. Таа во рацете држеше три јаболка.

– Чекајте малку! – им рече мајката на двете постари ќерки.

– Ти вчера јадеше, а ти ќе добиеш подоцна. Но, затоа пак, вашата сестра ќе го добие сите три јаболка, зашто денес сама работеше за тројца.

1. Што ги замолила мајката своите ќерки?

- а) Да јадат јаболка.
- б) Да си играат заедно.
- в) Да ја исчистат куќата.
- г) Да не се расправаат.

2. Кој веднаш ја послушал мајка си?

- а) Најстарата ќерка
- б) Средната ќерка
- в) Најмалата ќерка
- г) Сите три

3. Кој го подготвил ручекот?

- а) Мајката
- б) Таткото
- в) Најстарата ќерка
- г) Најмладата ќерка

4. Што држела мајката во рацете?

- а) Играчки
- б) Ручек
- в) Јаболка
- г) Јагоди

5. Кој работел сам за тројца?

- а) Мајката
- б) Таткото
- в) Средната ќерка
- г) Најмалата ќерка

2. Внимателно прочитај го текстот, а потоа заокружи го точниот одговор.

Најубавите раце

На брегот на една река седеле три жени и се фалеле дека нивните раце се многу убави. Од некаде наишла една саката, гладна старица. Ги замолила да ѝ дадат нешто за јадење. Наместо да ѝ дадат нешто, тие ја запрашале:

- Речи ни, бабо, која од нас има најубави раце?
- Првин нешто да каснам, па ќе ви кажам, – рекла бабата, па се оддалечила.

Понатаму на брегот седела сиромашна селанка.

- Гладна сум! Ако имаш некое залче, нахрани ме!
- Земи мајчице! Имам малку храна, земи ја половината.

Старицата каснала, се напила вода и ѝ се заблагодарила на селанката. Ја фатила за рака и ја однела кај трите жени.

- Еве, сега ќе ви кажам кои раце се најубави. Црните раце на оваа сиромашна жена што ме нахрани, илјада пати се поубави од вашите нежни негувани раце.

1. Колку жени седеле на брегот?

- а) Три.
- б) Четири.
- в) Пет.
- г) Ниедна.

2. Кој наишол на брегот на реката?

- а) Старец
- б) Старица
- в) Овчар
- г) Девојче

3. Што побарала бабата од жените?

- а) Да ѝ кажат која ги има најубавите раце.
- б) Да ѝ дадат вода.
- в) Да ѝ дадат храна.
- г) Не побарала ништо.

4. Каде седела сиромашната селанка?

- а) блиску до трите жени
- б) понатаму на брегот
- в) крај чешмата
- г) заедно со трите жени

5. Чии раце се најубави според старицата?

- а) нежните раце
- б) негуваните раце
- в) црните раце што ја нахраниле
- г) ниедни

4. Внимателно прочитај го текстот и заокружи ја главната идеја.

Наврна голем снег, а децата радосно истрчаа на улицата, влечејќи ги своите санки. Игор веднаш ја забележа убавата санка на Томе. Со неа Томе како ветер се спушташе од височинката.

– Мојата санка не чини! – ѝ рече Игор на мајка си и веднаш се расплака.

– Ама, зошто? – се зачуди мајка му.

– Ја сакам санката на Томе, инаку ќе плачам до утре!

Мајка му веднаш отиде кај Томе и му ја побара санката.

– Колку да се успокои детето... Додека да му помине меракот.

– Еве, земи ја неговата, а тој нека се посанка со твојата!

Томе беше послушно дете, кое ги слушаше постарите и без збор ја даде санката. Само две искри на тага светнаа во неговите очи, додека го гледаше Игор како ја влече зад себе санката.

Игор задоволно ги покани останатите деца да му се придружат.

– Не сакам да се санкам со тебе! Не е убаво да ги земаш туѓите работи. Ова што му го направи на Томе, ќе ми го направиш утре и на мене! – му рече Ванчо, и отиде кај Томе. Игор остана сам со туѓата санка в раце.

1. Санката на Игор на чини.
2. Санката на Томе е брза.
3. Томе е послушно дете.
4. Треба да бидеш задоволен со она што го имаш.

5. Заокружи ја реченицата која ни кажува за тоа кога се одвива дејството.

1. Јас подоцна ќе работам.
2. Мајката ги замоли своите ќерки да ја исчистат куќата.
3. „Чекајте малку!“ – им рече мајката на двете постари ќерки.

6. Напиши го распоредот на речениците што ќе создадат јасен и логичен тек.

- ___ Колку да се успокои детето... Додека да му помине меракот.
- ___ Мојата санка не чини! – ѝ рече Игор на мајка си и веднаш се расплака.
- ___ Еве, земи ја неговата, а тој нека се посанка со твојата!
- ___ Ама, зошто? – се зачуди мајка му.
- ___ Ја сакам санката на Томе, инаку ќе плачам до утре!
- ___ Мајка му веднаш отиде кај Томе и му ја побара санката.

7. Внимателно прочитај ги речениците и надополни го зборот што недостасува.

1. Денес кога нашата _____ влезе во одделението, забележавме нешто чудно во нејзиниот поглед.

а) учител б) учителка

2. Изутринава чичко _____ донесе едно писмо, адресирано до нашето одделение – рече таа.

а) директор б) поштар

3. Живеам во _____ село, и секојдневно морам да пешачам по три километри до училиштето.

а) планинско б) езерско

4. Преку писмото, би сакал да запознаам _____ другарчиња.

а) стари б) нови

5. Вашите _____ ќе ги чувствувам како разговори и затоа ве молам одговорете ми, што поскоро!

а) писма б) подароци

8. Кои именки ќе ги напишеш со голема буква?

тетратка вардар училиште клупа марија скопје молив елмаз автомобил учителка
охридско езеро македонец другар албанец облак љубов турчин среќа убава

Именки со голема почетна буква	Именки со мала почетна буква

**9. Подвлечи ги подметот со една, а прирокот со две линии во следниве реченици. Внимавај!
Подметот може да биде изоставен во некои реченици!**

1. Нашата учителка влезе во одделението.
2. Изутринава чичко поштар донесе едно писмо.
3. Зборуваше дека ќе изгради дворци од бајки.
4. Ветерот Северко се готвеше да се спушти кон југ и да донесе студ.
5. Игор веднаш ја забележа убавата санка на Томе.
6. Ветрот во шумата ги разнесуваше сувите лисја.
7. Слегао трчајќи низ падините.
8. Пјер, Бабета и Жан застануваат да се одморат.
9. Само две искри на тага светнаа во неговите очи.
10. Јас сум ветрејц страшен, луд, носам снежец, мраз и студ.

10. Прочитај го писмото, употреби голема буква и дополни со запирка, онаму каде што недостасува.

драга бабо

благодарам што ми ја подари книгата „петар пан“. ја прочитав и многу ми се допадна. со нетрпение чекам да те посетам во струга.

те сакам,
Иан

Ѓ: ТЕСТ ЗА ЧИТАЊЕ СО РАЗБИРАЊЕ ЗА СЕДМО ОДДЕЛЕНИЕ

Проект за истражување: Програмската поставеност и реализација на наставата по Македонски јазик за учениците од другите заедници

Истражувањето го спроведува: м-р Марија Карадаковска, докторантка на Институтот за педагогија при Филозофски факултет во Скопје

Инструмент: Тест за читање со разбирање, употреба на јазик и пишување

Училиште каде што се одвива истражувањето: Основно училиште

„_____“ во Скопје

Датум на спроведување на истражувањето: _____

1. Внимателно прочитај го текстот, а потоа заокружи го точниот одговор.

Трите сестрички

Мајката ги замоли своите ќерки да ја исчистат куќата:

– Јас вчера чистев – рече најстарата ќерка.

– Јас подоцна ќе работам! – рече средната ќерка.

Најмалата ништо не рече, туку веднаш се фати за работа. Откако убаво ја исчисти куќата, го направи и ручекот.

Кога мајката се врати од работа, девојчињата радосно се стрчаа кон неа. Таа во рацете држеше три јаболка.

– Чекајте малку! – им рече мајката на двете постари ќерки.

– Ти вчера јадеше, а ти ќе добиеш подоцна. Но, затоа пак, вашата сестра ќе го добие сите три јаболка, зашто денес сама работеше за тројца.

1. Што ги замолила мајката своите ќерки?

2. Кој веднаш ја послушал мајка си?

3. Кој го подготвил ручекот?

4. Што држела мајката во рацете?

5. Кој работел сам за тројца?

2. Внимателно прочитај го текстот, а потоа заокружи го точниот одговор.

Најубавите раце

На брегот на една река седеле три жени и се фалеле дека нивните раце се многу убави. Од некаде наишла една саката, гладна старица. Ги замолила да ѝ дадат нешто за јадење. Наместо да ѝ дадат нешто, тие ја запрашале:

– Речи ни, бабо, која од нас има најубави раце?

– Првин нешто да каснам, па ќе ви кажам, – рекла бабата, па се оддалечила.

Понатаму на брегот седела сиромашна селанка.

– Гладна сум! Ако имаш некое залче, нахрани ме!

– Земи мајчице! Имам малку храна, земи ја половината.

Старицата каснала, се напила вода и ѝ се заблагодарила на селанката. Ја фатила за рака и ја однела кај трите жени.

– Еве, сега ќе ви кажам кои раце се најубави. Црните раце на оваа сиромашна жена што ме нахрани, илјада пати се поубави од вашите нежни негувани раце.

1. Колку жени седеле на брегот?

2. Кој наишол на брегот на реката?

3. Што побарала бабата од жените?

4. Каде седела сиромашната селанка?

5. Чии раце се најубави според старицата?

4. Внимателно прочитај го текстот и напиши ја главната идеја.

Наврна голем снег, а децата радосно истрчаа на улицата, влечејќи ги своите санки. Игор веднаш ја забележа убавата санка на Томе. Со неа Томе како ветер се спушташе од височинката.

– Мојата санка не чини! – ѝ рече Игор на мајка си и веднаш се расплака.

– Ама, зошто? – се зачуди мајка му.

– Ја сакам санката на Томе, инаку ќе плачам до утре!

Мајка му веднаш отиде кај Томе и му ја побара санката.

– Колку да се успокои детето... Додека да му помине меракот.

– Еве, земи ја неговата, а тој нека се посанка со твојата!

Томе беше послушно дете, кое ги слушаше постарите и без збор ја даде санката. Само две искри на тага светнаа во неговите очи, додека го гледаше Игор како ја влече зад себе санката.

Игор задоволно ги покани останатите деца да му се придружат.

– Не сакам да се санкам со тебе! Не е убаво да ги земаш туѓите работи. Ова што му го направи на Томе, ќе ми го направиш утре и на мене! – му рече Ванчо, и отиде кај Томе. Игор остана сам со туѓата санка в раце.

5. Заокружи ја реченицата која ни кажува за тоа кога се одвива дејството.

1. Јас подоцна ќе работам.
2. Мајката ги замоли своите ќерки да ја исчистат куќата.
3. „Чекајте малку!“ – им рече мајката на двете постари ќерки.

6. Напиши го распоредот на речениците што ќе создадат јасен и логичен тек.

- ___ Колку да се успокои детето... Додека да му помине меракот.
___ Мојата санка не чини! – ѝ рече Игор на мајка си и веднаш се расплака.
___ Еве, земи ја неговата, а тој нека се посанка со твојата!
___ Ама, зошто? – се зачуди мајка му.
___ Ја сакам санката на Томе, инаку ќе плачам до утре!
___ Мајка му веднаш отиде кај Томе и му ја побара санката.

7. Внимателно прочитај ги речениците и надополни го зборот што недостасува.

1. Денес кога нашата _____ влезе во одделението, забележавме нешто чудно во нејзиниот поглед.
а) учител б) учителка
2. Изутринава чичко _____ донесе едно писмо, адресирано до нашето одделение – рече таа.
а) директор б) поштар
3. Живеам во _____ село, и секојдневно морам да пешачам по три километри до училиштето.
а) планинско б) езерско
4. Преку писмото, би сакал да запознаам _____ другарчиња.
а) стари б) нови
5. Вашите _____ ќе ги чувствувам како разговори и затоа ве молам одговорете ми, што поскоро!
а) писма б) подароци

8. Кои именки ќе ги напишеш со голема буква?

тетратка вардар училиште клупа марија скопје молив елмаз автомобил учителка
охридско езеро македонец другар албанец облак љубов турчин среќа убава

Именки со голема почетна буква	Именки со мала почетна буква

**9. Подвлечи ги подметот со една, а прирокот со две линии во следниве реченици. Внимавај!
Подметот може да биде изоставен во некои реченици!**

1. Нашата учителка влезе во одделението.
2. Изутринава чичко поштар донесе едно писмо.
3. Зборуваше дека ќе изгради дворци од бајки.
4. Ветерот Северко се готвеше да се спушти кон југ и да донесе студ.
5. Игор веднаш ја забележа убавата санка на Томе.
6. Ветрот во шумата ги разнесуваше сувите лисја.
7. Слегоа трчајќи низ падините.
8. Пјер, Бабета и Жан застануваат да се одморат.
9. Само две искри на тага светнаа во неговите очи.
10. Јас сум ветрец страшен, луд, носам снежец, мраз и студ.

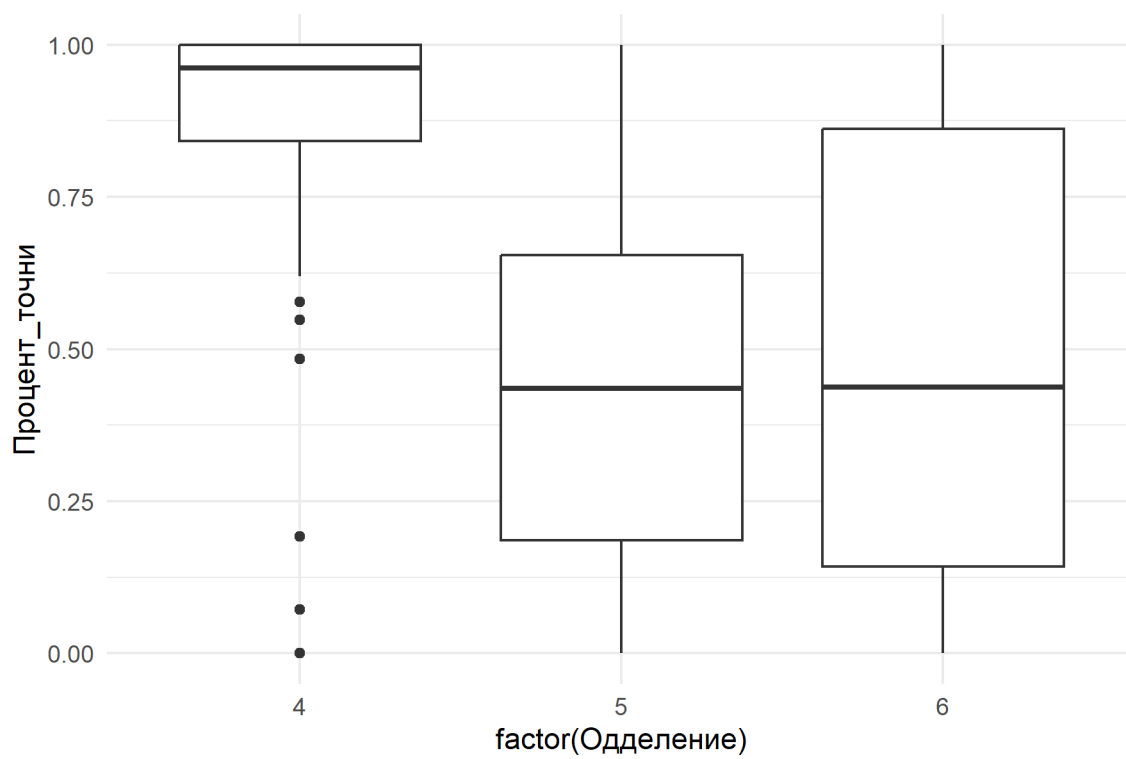
10. Прочитај го писмото, употреби голема буква и дополни со запирка, онаму каде што недостасува.

драга бабо

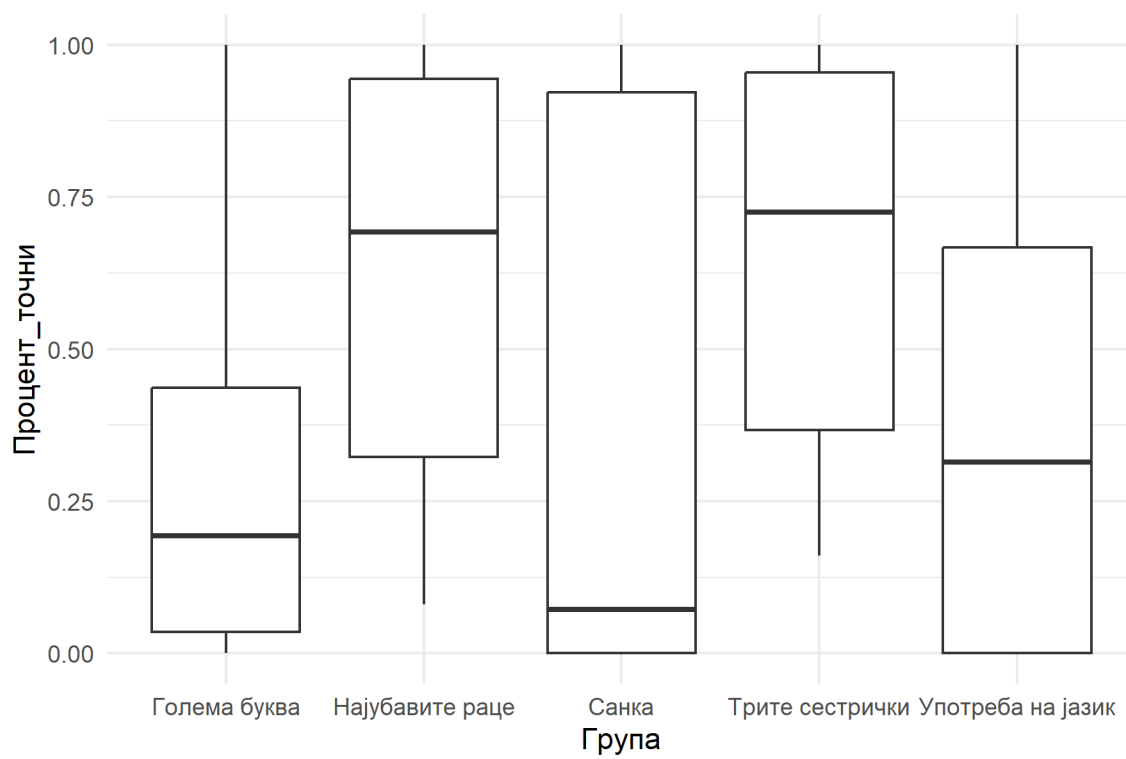
благодарам што ми ја подари книгата „петар пан“. ја прочитав и многу ми се допадна. со нетрпение
чекам да те посетам во струга.

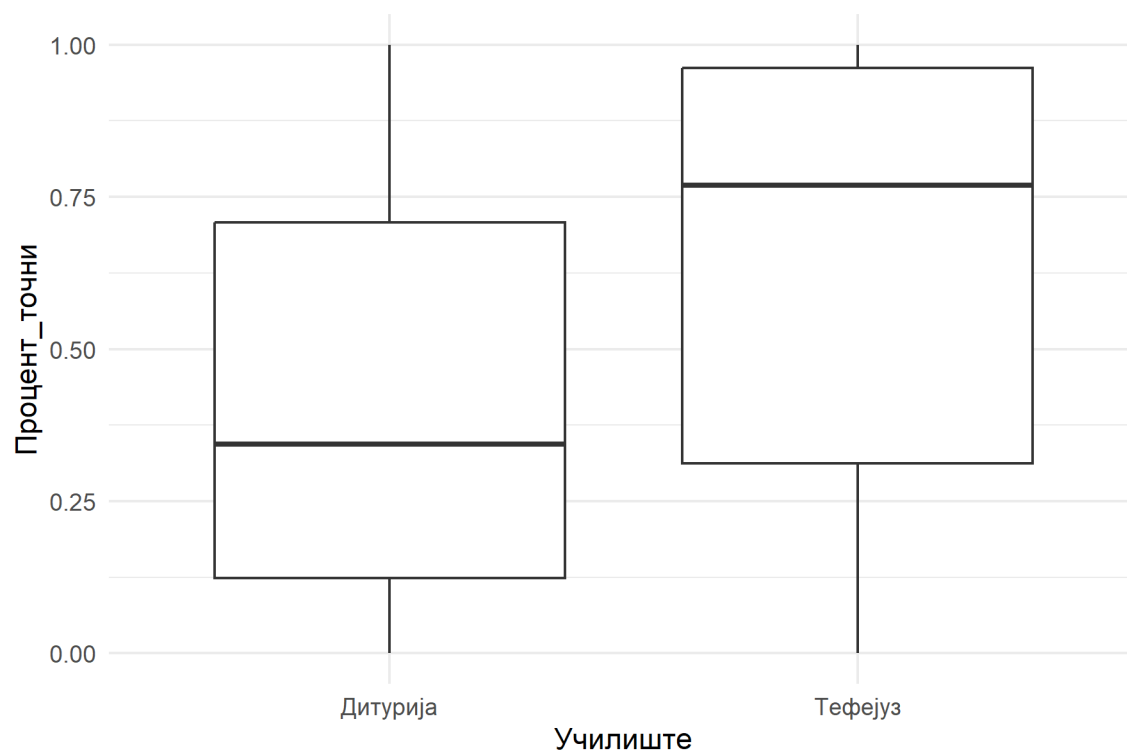
те сакам
Иан

Е. СТАТИСТИКА 1

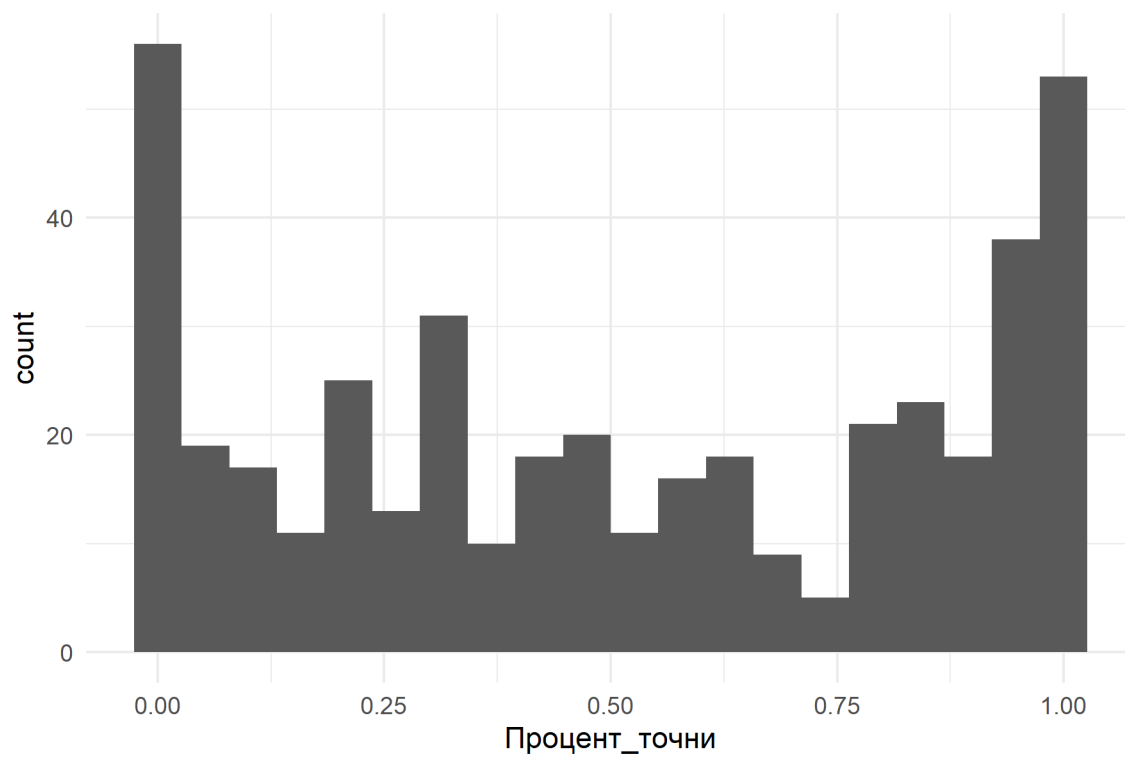


Ж. СТАТИСТИКА 2





S. СТАТИСТИКА 3



Биографија

Марија Карадаковска е родена на 12 септември 1984 година во Скопје. Додипломските студии ги завршила на Филолошкиот факултет во Скопје, на Катедрата за германски јазик и книжевност и на Катедрата за француски јазик и книжевност. Магистрирала на Филолошкиот факултет во Скопје, на насоката конференциско толкување, со јазични комбинации: македонски-германски (двонасочно), англиски-македонски и француски-македонски. Карадаковска има долгогодишно професионално искуство во образованието и работи со ученици од предучилишна до средношколска возраст. Во наставната пракса е ангажирана како наставник по германски јазик и технологија во QSI International School of Skopje, каде воедно ја извршува и функцијата координатор за образовна технологија. Паралелно со образовната дејност, професионално се занимава со литературни преводи и толкување, а нејзиниот професионален профил вклучува и област на поучување странски јазик со примена на невронауката. Во академски контекст, Карадаковска е авторка на трудови во доменот на јазикот, преведувањето и образованието. Меѓу нејзините објавени трудови се: „Теории за заемењето, видови заемка и адаптација на заемките“ (2021), како и трудот „Статусот на наставниот предмет Македонски јазик за учениците од другите заедници“(2022). Дополнително, Карадаковска е авторка и на трудот „Implementing the Prism Model in Teaching Macedonian as a Second Language: A Case Study at ‘Tefeyyüz’ Elementary School in Skopje “(2026).

Biography

Marija Karadakovska was born on September 12, 1984, in Skopje. She completed her undergraduate studies at the Faculty of Philology in Skopje, in the Departments of German and French Language and Literature. She earned her master's degree at the same faculty, specializing in Conference Interpreting, with the following language combinations: Macedonian-German (bidirectional), English-Macedonian, and French-Macedonian. Karadakovska has extensive professional experience in education, working with students from preschool through secondary school. In her teaching practice, she teaches German and Technology at QSI International School of Skopje, where she also serves as Coordinator for Education Technology. In addition to her educational work, she is actively involved in literary translation and interpreting. Her professional profile also includes language coaching, specifically Neurolanguage Coaching. In academic circles, Karadakovska has authored papers on language, translation, and education. Her published works include "Theories of Borrowing, Types of Loanwords, and Loanword Adaptation" (2021) and "The status of the school subject Macedonian language for the students from different communities in the second educational period of the elementary education" (2022). Additionally, she authored "Implementing the Prism Model in Teaching Macedonian as a Second Language: A Case Study at 'Tefeyyüz' Elementary School in Skopje" (2026).