УНИВЕРЗИТЕТ „Св. Кирил и Методиј„-Скопје

Филозофски факултет

ДОКТОРСКА ДИСЕРТАЦИЈА

„ Вреднување на ефикасноста на визуелизацијата во процесот на описменување“

(докторски труд)

Ментор: **Проф.др. Јасмина Делчева-Диздаревиќ**

Изработил: **м-р Арбреша Зенки-Далипи**

СОДРЖИНА

ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

ВОВЕД 7

1 ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ ОПИСМЕНУВАЊЕ 11

1.1 Некои други разбирања и дефиниции на описменување 13

2 НОВИОТ ОБЛИК НА ОПИСМЕНУВАЊЕ 16

3 ПОТРЕБА ОД ИНОВИРАЊЕ ПРИ ПРОЦЕСОТ НА ОПИСМЕНУВАЊЕТО 18

4 УСЛОВИ ЗА РАЗВОЈ НА ОПИСМЕНУВАЊЕ 19

5 ФОНЕТСКИ И ЕТИМОЛОШКИ ПРАВОПИС 22

5.1 Правописот во првиот образовен циклус во основното образование ... 24

5.2 Видови на правопис 25

6 ОПИСМЕНУВАЊЕ – ЗБИР НА МАТЕРИЈАЛНИ ВЕШТИНИ 27

7 ЗАДАЧИ И УЛОГА НА НАСТАВАТА ПО ПОЧЕТНО ЈАЗИЧНО ОПИСМЕНУВАЊЕ ... 28

8 ПЕРИОДИ НА ОПИСМЕНУВАЊЕ 33

8.1 Предбукварски период 34

8.2 Букварски период 38

8.3 Фаза на обработка на глас 40

8.3.1 Фаза на обработка на буква 42

8.4 Побукварски период 43

9 РЕДОСЛЕДОТ ПРИ ОБРАБОТКА НА БУКВИТЕ 46

9.1 Одвоена и паралелна обработка на големи и мали букви 46

10 МЕТОДИ ВО НАСТАВАТА НА ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ 50

10.1 Општи наставни методи 51

10.2 Посебни наставни методи **53**
10.2.1 Аналитичка метода 55
10.2.2 Синтетички метод 55
10.2.3 Аналитички метод 57
10.2.4 Синтетички методи 61
10.2.5 Аналитичко- синтетички методи 68
10.2.6 Глобален метод 70

11 ЧИТАЊЕ **74**

12 КЛАСИФИКАЦИЈА И ВИДОВИ ЧИТАЊЕ **77**

12.1 Читање со разбирање (логично читање) **77**

12.2 Гласно читање **79**

12.3 Изразно читање **82**

12.4 Тивко читање **85**

12.5 Интерактивно читање **86**

12.6 Споделено читање **86**

13 КУЛТУРА НА ГОВОРНОТО И ПИСМЕНОТО ИЗРАЗУВАЊЕ **88**

13.1 Односот помеѓу говорното и писменото изразување **88**

13.2 Говорно изразување **90**
13.2.1 Негување на развојот на јазикот 91
13.2.2 Содржина на наставата по усно изразување 92
13.2.3 Теми за усно изразување 92
13.2.4 Планирање на говорни вежби 93
13.2.5 Видови говорни вежби 94
13.2.6 Ортоепско-граматички говорни вежби 95
13.2.7 Стилско-композициски говорни вежби 95
13.2.8 Развојот на писменоста во рамки на наставната програма по мајчин јазик 100

13.3 Писмено изразузување **102**
13.3.1 Содржина на наставата за писмена форма на изразување 103
13.3.2 Теми за писмено изразување 104
13.3.3 Планирање на писмените вежби 104
13.3.4 Видови писмени вежби 105
13.3.5 Несамостојни писмени вежби 105
13.3.6 Полусамостојни писмени вежби 110
13.3.7 Самостојни писмени вежби 116

13.3.8 Слободни писмени вежби 117

13.4 Застапеноста на подрачјето изразување и творење во програмата по мајчин јазик 117

13.5 Вреднување на говорното и писменото изразување 119

14 ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМ ВИЗУЕЛИЗАЦИЈА 124

14.1 Зошто и како визуелизираме? 126

15 ШТО Е ВИЗУЕЛНА ПИСМЕНОСТ? 128

16 ЗНАЧЕЊЕТО НА ВИЗУЕЛИЗАЦИЈАТА 129

17 ПРОЦЕС НА КРЕИРАЊЕ МЕНТАЛНИ СЛИКИ ВО ПРОЦЕС НА КРЕИРАЊЕ НА ЗНАЧЕЊЕ 131

18 АСОЦИЈАТИВНАТА СТРУКТУРА НА ЗНАЕЊЕТО 132

19 МЕНТАЛНИТЕ СЛИКИ ВО ПРОЦЕС НА УЧЕЊЕ 133

20 ЕФЕКТИВНО ПОУЧУВАЊЕ 135

21 НАСТАВНИ СРЕДСТВА ВО НАСТАВАТА 136

21.1 Ресурси за учење 137

21.2 Визуелни наставни ресурси 138

22 УЧЕЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО 140

22.1 Стилови на учење 140

22.1.1 Наставни стратегии за пристапување на различни стилови на учење 142

22.1.2 Идентификација на стил на учење на учениците 146

22.1.3 Визуелен тип на учење 147

22.2 Видови на интелигенција и поучувањето 148

22.2.1 Визуелна интелигенција 150

22.3 Поучување на читање на учениците со визуелна интелигенција и визуелен стил на учење 152

23 ВИЗУЕЛНИТЕ ОБЕЛЕЖЈА НА УЧЕЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО 154

23.1 Визуелизацијата во функција на оценувањето 155

24 КАРАКТЕРИСТИКИ НА ГРАФИЧКОТО ПРИКАЖУВАЊЕ 159

25 СИМБОЛИЧКО ПРИКАЖУВАЊЕ 162

26 СТРАТЕГИИ НА УЧЕЊЕ 164

26.1 Стратегии за описменување 167

26.1.1 Стратегии за меморирање и разбирање преку визуелизација 168

26.2 Стратегии на поучување за описменување 169

26.3 Ефективни стратегии за описменување 170

26.3.1 Предвидување 172

26.3.2 Поставување на прашања 173

26.3.3 Креирање врски 175

26.3.4 Визуелизација 176

26.3.5 Знаење како функционираат зборовите 177

26.3.6 Следење 178

26.3.7 Резимирање 179

26.3.8 Вреднување 180

27 СТРАТЕШКА ПРИМЕНА НА СТРАТЕГИИТЕ НА ОПИСМЕНУВАЊЕ 181

27.1 Графички организатори и структурирање на текст 184

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

1 ЦЕЛИ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕ 190

1.1 Цел на истражување 190

1.2 Карактер на истражување 191

2 ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ 191

3 ХИПОТЕЗИ 192

4 ВАРИЈАБЛИ 193

5 МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ 194

5.1 Методи на истражување 194

5.2 Техники на истражување 195

5.3 Инструменти на истражување 195

6 ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК 197

6.1 Популација.. 197

6.2 Примерок.. 197

7 ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО..199

8 СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ..200

РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

1 АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ..201

2 ПРОТОКОЛ ЗА НАБЉУДУВАЊЕ..219

3 РЕЗУЛТАТИ ОД ДЕСКРИПТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ..220

4 РЕЗУЛТАТИ ОД ФОКУСИРАНОТО НАБЉУДУВАЊЕ..221

5 ЗАВРШНИ СОГЛЕДУВАЊА И ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД НАБЉУДУВАЊЕ..248

6 ИЗВЕШТАЈ ЗА РЕЗУЛТАТИТЕ ДОБИЕНИ ПО ПАТ НА НЕФОРМАЛНО ИНТЕРВЈУ..251

7 ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА..257

8 ПРЕПОРАКИ..261

ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

ВОВЕД

Откако ќе ве научам како да гледате, светот е Ваш!

Процесот на политичка, економска, културна и еколошка глобализација имплицираат иницијативи кои се во насока на зближување на народите во светот и решавање на проблемите со кои се соочуваат. Паралелно со промените, образованието еволуира со цел да одговори на потребите на општеството кое се карактеризира со постојани промени.

Избегнувањето на ригидноста на стариот образовен систем беше преокупација во последниве години. Модернизација на наставните приоди во наставата и учењето, прилагодување на содржините според интересите и можностите на учениците, изготвување курикулум на кој ќе се посвети посебно внимание на зачувување на позитивниот став кон учењето, поттикнување на учениците, развој на животни вештини, вредности, ставови и однесувања, достапност до информации, критичкото размислување, комуникациски вештини итн. Како што општествениот систем на вреднување влијае врз настаните во општеството, така и училишниот систем за проверка и оценување на постигањата на учениците речиси ги детерминира целокупните образовни карактеристики.

Редифинирањето на фокусот на современото образование е пренасочување на моноакцијата кон интеракција. Суштината е учениците да научат како да учат. Но, се чини дека стравот од имплементација на иновативни приоди прави промените да се спори, а за жал и неприфатливи. Монотоното доминирање на наставникот се заменува со интерактивна средина, во која средина учениците не само што ќе стекнат знаења, туку и ќе развијат стил на учење и способности за надминување на постојните предизвици на 21. век.

Овие рапидни промени кои влијаат во образованието ја импонираат неспорната потребата за реорганизација на внатрешната структура на институцијата, надворешната структура и нејзините промени во однесувањето кај лицата кои учествуваат во институционалните активности. Во текот на процесот на реорганизација, односно реформирањето на образованието, секогаш треба да се има систем на почетни тези врз кои ќе се применуваат тие измени, насочени кон унапредување и подобрување на квалитетот на воспитно–образовниот процес. Прилагодување и дејствување според динамичниот ритам на промени ќе се достигне само преку континуирано учење на нови знаења и искуства.

Според природата на наставната содржина, наставникот одредува кои наставни средства ќе ги примени. Примената на визуелни, графички и симболички обележувања во наставната работа се познати како стратегии на визуелизација. Широк спектар на истражувања ги евидентираа бенефициите од визуелизацијата, не само во процесот на описменување, туку и во понатамошното образование. Наодите од истражувањата во ова поле презентираат резултати кои ги потврдуваат придобивките на визуелните елементи во сфаќање на концепти преку стимулирање на способноста за креирање на ментални слики, односно олеснување на учење на нови сознанија, идеи, концепти, алгоритми и факти.

Овие когнитивни механизми им помагаат на учениците за зголемување на вниманието, а креирањето на „филм во главата" помага да се задржи нивниот интерес. Визуелните елементи рефлектираат во размислување, интегрирање на живописен јазик при изразување, го олеснуваат кодирањето, овозможуваат мултисензитивно учење, апсорбирање, разбирање и анализа на нови информации.

Експлицитната примена на визуелни техники и методи кои се базираат на многуте истражувања укажуваат на олеснување на процесот на описменување, процес кој се покажа многу комплексен и динамичен. На прв поглед, описменувањето се чини дека е концепт кој секој го разбира и истиот продолжува да се толкува на разновидни начини.

Поимот *писменост* постојано се развива. Описменувањето е многу повеќе отколку само читање на зборови. Се прифаќа како разбирање на значењето на напишаното во книги, списанија, веб-сајтови, прирачници, реклами, филмови, па дури и разговори. Описменувањето значи способност да се биде критичен за тоа што се чита, па дури и за

она што ќе се слушне. Тоа исто така значи и можност за ефективна комуникација со другите преку зборување, пишување и користење на различни медиуми. Писменоста претставува способност за читање, пишување, слушање и зборување, па сè до способност за критичко размислување.

Теориите за дефинирање на писменоста еволуирале од оние кои се фокусирани исклучиво на промени кај лицата во повеќе сложени ставови и истите опфаќаат поширок социјален контекст, кои поттикнуваат и им овозможуваат активности и практики за развивање на истата. Како резултат на овие и други развои на случувања, описменувањето се перципира почнувајќи од гледање на него како едноставен процес на стекнување на основни когнитивни вештини, до користење на овие вештини на начин кој придонесува за социо-економски развој, за развој на капацитет за социјална свест и критичко размислување, како основа за лична и општествена промена.

Описменувањето денес ја надминува едноставната дефиниција „читање и пишување", развивајќи се во процес кој ја вклучува способноста за пишување, читање, разбирање, интерпретирање, рефлексија, односно значи компетентност, знаење и вештини. Вештините на писменоста можат да се изразат преку извлекување и манипулација со податоци, развивајќи интеракција со прочитаното.

Клучот за описменување е развојот на читање, прогресија на вештините кои започнуваат со способноста на декодирање на пишаните зборови, а завршува со длабоко разбирање на прочитаното, развивање и спроведување на знаењата и вештините. Овој процес не почнува ниту пак завршува во училиште. Од фактот дека описменувањето подразбира да бидеш добро образовен, учен, произлегува дека писменоста не ја отфрла способноста за усно и писмено комуницирање.

Диздаревиќ за улогата на училиштата во развојот на овие концепти нагласува дека: „Ако во училишниот период не се посвети доволно внимание на правилното и убаво изразување, тие пропусти подоцна тешко ќе можат да се надоместат„[1]. Целта на усното и писменото изразување е пренесување на мислите и чувствата. Додека писменото изразување се формира и развива по усвојување на пишувањето, усното изразување започнува од искажување на првиот збор. Тоа не значи дека училиштата треба да се

[1]Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 262

повлечат чекор назад и да го препуштат одвивањето на овој сегмент дома. Овој значаен процес минува во рацете на учителите и училиштето, должни за развивање на говорната и писмената комуникација.

Овој труд започнува со обид да се третира проблематиката теоретски, односно ќе се обидеме да ја истакнеме важноста од примена на визуелизација во процесот на описменување.

Во вториот дел, методолошкиот дел, ќе се наведе предметот, задачите, покренатите хипотези, варијабли, методите, инструментите и техниките, популацијата и примерокот, како и текот на организирање на истражувањето.

Третиот дел се посветува на анализа и толкување на информациите. Обработката на добиените податоци ќе ни овозможи потврдување или отфрлање на покренатите хипотези.

Во последниот дел ќе се претстават заклучоците добиени од истражувањето. Со цел да се подигне квалитетот на настава, особено во делот на описменување со кое и започнува процесот на образование во целина, ќе се престават и препораките за натамошно делување.

1 ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМОТ ОПИСМЕНУВАЊЕ

Поимот описменување првично се среќава околу 1880 – 1885 година. Се дефинира на голем број начини, кои толкувања во целина ја опфаќаат *способноста за читање и пишување.* Со цел на проширување и појаснување на значењето, определениот поим вклучува *компетентност и знаења во одредена област*.

Литературата изобилува со безброј дефиниции, но интегриран пристап кон поимот писменост кој успешно се вклопува во опсежниот концепт на описменување дава УНЕСКО каде описменувањето го дефинира како „способност за идентификување, разбирање, толкување, создавање, комуницирање и пресметување, по пат на користење печатени и пишани материјали поврзани со различни контексти. Описменувањето вклучува континуум на учење за овозможување на поединци да ги постигнат своите цели, да ги развијат своите знаења и потенцијали и целосно да придонесат во нивната заедница и во поширокото општество ". [2]

Во обид да се креираат тесни и погенерички спецификации кои ќе можат да опфатат цел спектар атрибути на поимот, многуте дефиниции на описменувањето се фокусираат на способноста за читање и пишување на соодветно ниво. Блејк и Ханли се обидуваат да креираат тесна спецификација на однесувања кои назначуваат дека „Атрибутот на писменост е општо признат како еден од клучните образовни цели на задолжителното образование. Тоа се однесува на способноста да се чита и да пишува на соодветно ниво на флуентност” [3], иако нема општоприфатена дефиниција на значење на „ефикасно” и/или „соодветно ниво”. Токму од оваа причина, Лотон и Гордон за описменувањето нагласуваат дека: „Не постои универзален стандард за описменување”[4].

---

[2]Unesco Education Sector, (2004), *The Plurality of literacy and its Implications for Policies and Programmes*, France, /UNESCO, pdf, (превземено на 19.05.2017)
[3]Blake, D. & Hanley, V. (1995), *Dictionary of Educational Terms*, Aldershot: Arena, стр.89
[4]Lawton, D. &Gordon, V. (1996) *Dictionary of Education*, London: Hodder and Stoughton, стр.138

„Поимот писменост често се толкува како завршен процес на различно описменување, но и пошироко - како образовно ниво или стекната култура од одредена област".[5]

Повикувајќи се на примери од педагошка литература, најчестото разбирање на описменувањето е дека тоа е збир на когнитивните вештини за читање и пишување, а при дефинирање, објаснување и разјаснување на поимот, широко се употребува и терминологијата критична писменост, размислување или свест. Вештините за совладување на критичка писменост се суштински елемент бидејќи се замислуваат како доведување на искуствата на светот, училиштето и писменоста заедно вградени во рамки на наука, уметност и литература и се шират во тек на школување и цел живот.

Изјавата на Макеј дека „описменувањето не е збир на фиксни вештини"[6] го одразува тврдењето според кое описменувањето го опишува како историски процес. Описменувањето се менува паралелно со промените на општеството и се појавува како нестатичен концепт. Резимирани принципи на Флоренце за описменувањето се:

1. „Писменоста е акција. Писменост не е генерализирана способност на лицето кое ја поседува (или не ја поседува). Писменоста е збир на активности и транзиции кои луѓето ги користат за читање и пишување за лични и социјални цели.
2. Писменоста е потег во рамките на дискурсот на праксата. Кога луѓето се вклучуваат во процесот на описменување, тие прават многу повеќе отколку кодирање или продуцирање на текст. Како и секоја општествена практика, тоа има историја со сет на очекувања и општествени конвенции. А дискурсот на праксата не може да се сведе на жанр или еден вид на текст; тоа е социјална и реторичка ситуација, во која текстовите играат специјализирана улога.
3. Описменувањето зависи од познавањето на општествените конвенции и од индивидуалната способност на решавање на проблеми.
4. Новата „основа" треба да започне со експресивна и реторичка практика. Од оваа гледна точка, она што е основно е знаењето „како-да" кое се

[5] Адамческа, С. (1997*), Почетно читање и пишување*, методски прирачник, Скопје: стр.5
[6] Mackey, M. (2004), Playing the text.In Grainger, T. (Ed) *The RoutledgeFalmer Reader in Language and Literacy*, New York: RoutledgeFalmer, p. 236

придружува на различни имиња - планови за процес, реторички стратегии или решавање на проблемите, вештини за критичко размислување - но во суштина тие се акциони планови за вршење на акт на описменување. Во оваа реторичка традиција, основните вештини во процесот на описменување се вештините потребни за да прочитате ситуации; да планирате, организирате, ревидирате; изградите и преговарате; користите и адаптирате конвенции; и да дознаете кои нови дискурси ги очекувате и како нив да ги внесете.

5. Описменувањето ја отвора вратата за метакогнитивна и социјалната свест. Со други зборови, писменоста како социјален и когнитивен акт создава некои можности за стратешко размислување и рефлексија кои се отсутни во педагогијата на текстуалните конвенции и исправност."[7]

„За да се ослободи од неписменост, како што многу успешни ученици ја пренесуваат писменоста, е да се биде ослободен од срам и повеќе да се чувствуваат како луѓе. Описменувањето е премногу важно за да се сведе на сет основни надлежности за предавање и учење според еден модел на настава и мора да се фокусира на „целосна и богата писменост за сите."[8]

Некои други разбирања и дефиниции на описменување

Некои национални дефиниции за описменување се објаснети според некои критериуми кои ќе ги претставиме во продолжение.

„*Македонија* - Лицата со завршени повеќе од три одделенија основно училиште се сметаат за писмени. Покрај тоа, писмено се смета лицето без квалификација од 1-3 одделение на основно училиште, ако тој / таа може да прочита и напише состав (текст) во однос на секојдневниот живот, односно да чита и пишува писмо, без оглед на јазикот".

Бразил - „Функционално писмени" се лицата кои завршиле четири одделенија на образование, за која дефиниција невладините организации настојуваат поимот да се редефинира со осум години на школување.

[7]Исто
[8]Исто

Индија – Описменето е лицето кое има способност да чита и да пишува на кој било јазик.

Израел – Описменувањето е способност да се здобијат со основни знаења и вештини кои им овозможуваат (на поединци) активно да учествуваат во сите активности за кои е потребно читање и пишување.

Кенија (1994) - Описменувањето се дефинира според статистиката на изјавите од Државниот завод за статистика каде се нагласува дека „писмени" се лицата на возраст од 15 и повеќе години способни да читаат и пишуваат.

Непал – Традиционалното описменување се дефинира како „Три Р" (читање, пишување и математика) плус функционалност, а денес од страна на Програмата за основно образование се наведува дека описменувањето се состои од основна писменост, ажурирање вештини и континуирано образование.

Мали – Неписмени се луѓето кои никогаш не отишле на училиште, дури и ако тие лица можат да читаат и пишуваат.

Тунис - Писмен е човекот кој знае да чита и да пишува барем еден јазик.

Сингапур - Писменост се однесува на способноста на лицето да чита со разбирање.

Прецизирано во *Кина* - Во урбаните области: писмени се оние лица кои знаат минимум 2.000 карактери, додека во руралните области: писмени се оние лица кои знаат минимум 1.500 карактери.

Грција - Неписмени се сметаат оние кои никогаш не биле во училиште (органски неписмени), како и оние кои не завршиле шест години основно образование (функционално неписмени).

UNICEF - Функционална писменост е способноста за читање, пишување и поседување математички вештини за ефикасно функционирање и развој на поединецот и на заедницата.

Одделот за меѓународен развој (Велика Британија); Американската агенција за меѓународен развој; Светската банка - Писменоста преставува основен сет на вештини (читање, пишување и броење) или надлежности.

Германското сојузно министерство за економска соработка и развој - Писменост е читање и пишување, вештини, која укажува на капацитетот за натамошно учење."[9]

Од перспектива на зголемената меѓународната свест и охрабрувањето, развиеноста и одржливоста на описменувањето е многу значајна, која имено веќе не се прифаќа само како трансформација на поединец, туку контекстуална и општествена трансформација.

[9]Education for all: literacy for life; *EFA global monitoring report*, 2006, 978-92-3-104008-5, 92-3-104008-1 (превземено на 22.05.2017)

2 НОВИОТ ОБЛИК НА ОПИСМЕНУВАЊЕ

На јужниот дел на Месопотамија за 3500-3000 година, во време на Сумерите се наоѓаат најраните форми на писмена комуникација. Според антропологот Џек, првиот азбучен систем со карактеристични знаци за согласки и самогласки настанало во време на античките Грци (750 п.н.е.).

Од тоа време, писменоста како форма на пренесување и зачувување на мислите се развило во едно од основните средства за образование и е еден од најважните составни сегменти на современото општество. Овој развиток се должел на почетокот на пренесување на знаењата и информациите на идните генерации од усна кон пишана форма. Во тој период се бележи вредноста на книгата „со можноста книгата да допре и до најоддалечените и најзафрлените краишта, пак се овозможува и духовно приближување на луѓето и народите, без оглед на просторот и времето.” [10]

Додека традиционално описменувањето се толкувало како способност за пишување, читање и аритметика, во современиот свет описменувањето се проширува за да ја опфати способноста за употреба на јазик, компјутери, слики и други основни начини со цел за разбирање и комуникација за да се добијат корисни знаења.

Клучот на описменување е развој на читање, т.е. длабинско читање, читање со разбирање и прогресија на вештини кои првично почнуваат со способноста за разбирање на изговорените зборови на кои им се приоѓа со критично мислење. Не може да се замисли развивање на описменувањето без вклучување на комплексните јазични основи, кои опфаќаат сегменти на фонологија, правопис, семантика, синтакса и морфологија.[11]

[10] Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 262

[11] Hoggart, R. (1998), Critical literacy and critical reading. In Cox B. (Ed) *Literacy Is not Enough: Essays on the importance of reading*, Manchester: Manchester University Press, 56-57, p. 56

Со текот на времето, описменувањето се развило како инструмент без кој животот не може да се замисли. Но, Хогарт нагласува дека треба да се усвои слоганот дека писменоста не е доволна, акцентирајќи ја важноста на критичката писменост. [12]

[12]Исто

3 ПОТРЕБА ОД ИНОВИРАЊЕ ПРИ ПРОЦЕСОТ НА ОПИСМЕНУВАЊЕТО

Индустрискиот и културниот развој на општеството, со укинување на застарените приоди, диктира и гради иновативни системи, паралелно со потребите на современиот свет. Импулсите пренесени од подобрените материјални услови, условуваат и воведување на дидактичка практика за потребата на иновативни приоди.

Со оглед на фактот дека во повеќето случаи голем број ученици кога доаѓаат на училиште ги препознаваат буквите, па дури и се оспособени за читање и пишување, на учениците не може да им се пријде подеднакво. Технологијата како значителен придвижувач на промени не е во можност да ни сервира „магичен рецепт” со кој образованието ќе може да ги постигне поставените цели, а воедно да ги оспособи учениците за имагинација, креативност, критичко размислување, како и да им овозможи пристап и анализа на информации и други клучни вештини.

Со тенденција за усовршување и пронаоѓање на постапка и метод за организација на описменувањето и наставата воопшто, реализирани се многубројни истражувања. Податоците и горенаведените причини укажуваат на потребата да се користи еден поширок спектар на наставни методи и постапки. Покрај прилагодување на букварките, Диздаревиќ за наставниот приод во целина нагласува дека: „Наставниците, имено, незадоволни од едноличноста и од шематизираноста при описменување на децата со аналитичко-гласовниот метод и со монографска обработка на буквите, предложија поинаков начин на описменување: со групна обработка на буквите, со комплексна постапка, со глобален метод, како и со разновидни комбинирани методи, со што на учениците ќе им се овозможи поприродно да навлезат во суштината на процесот на читање и појасно да го сфатат односот меѓу усниот и писмениот говор, а со тоа и полесно да го разберат она што го читаат.”[13]

[13]Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје:Просветно Дело, стр.48

4

УСЛОВИ ЗА РАЗВОЈ НА ОПИСМЕНУВАЊЕ

Описменувањето се третира како неразделен концепт од наставата. Клучот на квалитативна настава е развојот на писменоста кој напредува во последователни фази. Прилагодување на условите за развој на описменување овозможува ставање акцент на пристапот кој е во развој за оформување на вештините на учениците. Учениците имаат потреба за поддржување за развивање на основните вештини кои водат кон утврдување на вештини на длабинско разбирање.

Фактори за развој на описменување

граф.1

Читањето е активност со која се открива значењето, а за која треба да се поседува претходно значење. За успешност читањето влијаат многу фактори: интересот на читателот, стилот и јазикот на писателот, поврзување на читателот со напишаното,

карактерот и средината во кој читателот живее, поддршка на напишаното со слики, ставот кон пораката на авторот, личното толкување на зборовите и речениците, и др.

За развојот на описменувањето големо влијание има и ставот и склоноста на детето кон читањето. Гласното читање, читањето во група се исто така важни и неминовни фактори кои придонесуваат на развој на писменоста.

Неминовно е да не се наведе поддршката и влијанието на родителите во процес на описменување, бидејќи концептот на писменост почнува од самото раѓање на детето. Од моментот на прифаќање на училиштето како средина на соработка, родителите се вклучуваат во различни активности. Раскажувањето на приказни и читањето на разновидни книги е првиот чекор во развивање на писменоста. Во период на образование, родителите може да се инволвираат од дизајнирање на долгорочните планови, до директното вклучување во наставен процес. Таквите родители може да се вклучат во процесот преку: читање на детето (децата во случај кога родителот е пријавен како волонтер), печатење на составите на децата во вид на голема/мала класна книга со кој ги воведува на концептите на печатен материјал, креирање на интересни класни книги со слики, им помагаат на децата во текот на некое истражување, слушање на децата додека читаат, или едноставно им раскажуваат приказни и доживувања од својот живот.

Влијанието на наставниците во процес на поучување сеуште никој не може да го замени. Тие се директни субјекти кои може да придонесат со целни активности, како: училишниот ден да започне со гласно читање. Наставникот може секојдневно да одвои време за самостојно читање, и да ја организира инфраструктурата така што сите деца да имаат на дофат книги, натписи, наставни часописи, весници, и различен атрактивен печатен материјал, па дури и компјутер со воспитно образовни игри. При одбирање на книга може да ги наведе децата на разновидни жанрови на книги за да можат учениците ги увидат разликите, креирање на позитивна клима за читање и пишување и многу други инструктивни приоди кои го промовираат читањето, ги охрабруваат децата и вовлекуваат директно во наведениот процес.

Околината е исто така значаен фактор која влијае на нивото на описменување. Училишната средина треба да е збогатена со средства и материјали кои ќе го привлечат вниманието на децата, овозможуваат да се задоволат нивните желби и интереси, и да

можат да се воведат во активности за откривање на нови информации за читање и пишување. Многу е важно материјалите да бидат наменети на децата и да опфаќаат теми привлечни за целната група. Се смета дека децата на различна возраст покажуваат разни интереси за читање. „Меѓутоа, вкусот на читање се менува, а богат избор на книги е потребен да се задоволува опсегот на афинитетот на читање во одделение„[14] За да се постигне целта за континуиран развој, децата самоволно да учествуваат во описменувањето треба да им се овозможи добро смислени видови на материјали. „Исто така, треба да се соочат со потребен материјал кој содржи сложени проблеми и ситуации, нијансирани карактеристики на ликови, како и контекст кој за нив ќе преставува предизвик„[15]

Неминовно е да не се споменат принципите за етапното воведување на децата во примарната писменост и условените содржини и активности од различни фактори, кои според Адамческа се:

- „Возрасните карактеристики на учениците;
- Степенот на нивните предзнаења и способности;
- Фонетскиот правопис на нашиот јазик,
- Зачестеноста на гласовите во јазикот;
- Сличности во калиграфските елементи на буквите;
- Сличности во гласовниот волумен на феномените;
- Потребата од усвојување на секој фонем и графем врз основа не веќе познати елементи;
- Потребата од усвоеност на суштински поими врз основа на кои се гради примарната писменост (реченица, збор, глас, буква и сл.)”.[16]

Начинот на пренесување на мислите и идеите преку симболи преставува пишување, додека прераспоредување на мислењата од визуелна презентација во значење е процесот на читање. Овие процеси се тесно поврзани.

[14]Dejvid, B.& Lari, S. (2009), *Uspešno čitanje i pisanje, Tehnike za razvoj pismenosti*, Beograd:Kreativni centar, стр.11
[15]Исто
[16]Адамческа, С. (1997*), Почетно читање и пишување*, методски прирачник, Скопје: стр.13

5 ФОНЕТСКИ И ЕТИМОЛОШКИ ПРАВОПИС

Меѓу јазиците на различни народи правописот е многу важен фактор и детерминанта која влијае врз одлуката за бројот и видот на методите кои ќе се применат во тек на поучување на писменоста и изучување на читање и пишување.

Освен поделбата на јазиците според морфолошка и синтаксичка структура, меѓу оние што се користат во денешниот свет, јазиците се диференцираат уште и според фонетски и етимолошки правопис.

Јазиците кои се употребуваат во нашето поднебје имаат морфолошка структура и фонетски правопис. Во овие јазици секој глас одговора на соодветна буква/графема. Суштината на овој принцип во правописот се заснова на графички систем каде се воочува врската буква - глас. Тенденцијата за развој на овој систем во литературните јазици е воспоставување на врската меѓу пишана и говорна форма.

Правописот претставува комплекс на правила по кој се изразува самиот јазик и го рефлектира развојот на унифициран литературен јазик. Правописот на јазикот има за цел да ја кристализира книжевната норма во сите нејзини структури кои се потпираат врз усвоени форми.

Усвојувањето на правила врз чија основа ќе се водиме е комплексен процес. Сложеноста на овој систем на знаења резултира од тоа дека овој процес ги вклучува сетилата за вид и слух, а исто така и говорот. Како предуслов за јазична култура, правописот е процес кој не се обработува одделно. Тој се интегрира во целата образовна дејност, во сите предметни подрачја.

Соочени со фактот дека правописот претставува апстрактно дејствие, тежината е тоа што не постои во „визуелна меморија". Тоа е проблем кој ја инволвира свеста околу структурата на јазикот. „Кога станува збор за усвојување на правописните норми во одделенска настава неизоставно е да се има предвид дека објаснувањето на некои правописни правила е невозможно, од причини дека учениците на оваа возраст не се во

состојба да ги сфатат, особено кога има разлики меѓу изговорот и пишувањето, ортоепијата и ортографијата."[17] Затоа, изучувањето на правописот во одделенската настава треба систематски и наизменично да се интегрира во говорните и писмените вежби.

Наместо да се учат непотребни дефиниции, овој пристап ќе овозможи правописот да се слее во секојдневното изразување на учениците, иако често пати тие нема да бидат свесни за правилноста не нивното изразување. Затоа, се мисли дека правописот ќе „ја одигра својата функција само ако се постават правила во служба на говорното и писменото изразување, односно ако служат за развој на општата култура и за посигурно практично владеење на литературниот јазик." [18] Според овие цели се воспоставува и задачата на овој процес, а тоа е воведување на учениците во правила врз кои се заснова јазикот и примена на истите законитости во секојдневното говорно и писмено изразување.

Најнепосредниот придонес на изучување на правописот, освен практичното значење, е во креирање на воспитна и образовна култура. Совладувањето на законитостите во правописот придонесуваат не само во наставата по мајчин јазик. Опсегот на придобивките се оптега низ сите наставни предмети, впрочем, потврдено е дека совладувањето на правилата за структурата на мајчин јазик е основа за учење на друг јазик. Исто така, знаењето на правописот влијае во збогатување на речникот и стекнување на јазично искуство кај учениците.

Тргнувајќи од фактот дека овие законитости влијаат врз способноста за течно читање, наизменично влијаат врз читањето со разбирање, формирањето на прецизно изразување и развивањето на когнитивни процеси кај учениците. Системот на писмените знаци и другите правилности креираат можност на практично значење на зборовите. Пишувањето на зборот со голема буква ни дава можност да се определи дали еден збор е именка или придавка, пример: Весела-весела, Лила-лила или Ружа-ружа. Изоставувањето на интерпункциските знаци кои меѓу другото служат и за разбирање, може да доведе до недоразбирања. На пример, зборовите ***не*** и ***нè*** се разликуваат според

[17] Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор, стр.99

[18] Делчева- Диздаревиќ, Ј. (2003), Дидактика на јазичното подрачје во основното образование, Скопје:Просветно Дело, стр.334

значењето и затоа истите се пишуваат различно. Покрај тоа, овој систем од писмени знаци ги одредуваат правилата за интонација, темпото и паузите при зборувањето.

Правописот во првиот образовен циклус во основното образование

Задачите на наставата по мајчин јазик се многубројни. Една од нив е „да ги усвојува и увежбува основните правописни правила."[19]

Усвојувањето на некои правописни законитости кај група ученици во одделенската настава е скоро невозможно. Самиот систем на правила кај децата претставува апстрактен чин, особено во случаи кога се соочуваат со ортоепски и ортографски разлики. Правописните норми се уште покомплексни кога знаеме дека децата од тој развоен период започнуваат со почетната писменост. Но, тоа не значи дека децата треба да се заштитат од овие предизвици. Бидејќи усвојувањето на овие правила е континуиран процес, неопходно е поучувањето да се реализира природно и постепено и истото треба да започне од одделенска настава, со запознавање на директниот говор, иако се чини дека учениците на оваа возраст сè уште не се созреани. Стекнувањето на јазични искуства созрева во предметната настава, каде се очекува од учениците да ги усвојуваат правилата и истите да бидат трајни.

Изучувањето на правописни правила не се изучува одделно од другите наставни предмети. Тие настојувања треба да се интегрираат дури и во математика, природни науки, општество или кој било друг предмет бидејќи правописот помага при разбирање на говорното или пишаното изразување и се применува во сите наставни предмети.

Впрочем, овие законитости не се однесуваат само на надворешната страна на јазикот. Тие овозможуваат разбирање на значењето на зборот. Оттука се диктира неопходноста на континуираната примена на вежби кои пожелно е да се најдат во секојдневната наставна практика, а наизменично да се интервенира во случај кога се среќаваат правописни грешки.

Правописните вежби во наставната практика се среќаваат како прости и сложени. Простите вежби имаат за цел да го потврдат усвојувањето на едно правило. На пример,

[19] Наставни програми за II одделение во деветгодишно основно образование, (2007), Скопје:Кома

усвојување на правилото за пишување на голема буква или поделба на зборот на крајот од реченицата. Сложените вежби кои може да се реализираат во форма на диктат, имаат за цел за проверување и усвојување на повеќе правописни законитости.

Видови на правопис

Етимологија на зборот *orthographia = orthos* според грчкиот јазик значи *правилен*, додека *gráfico* значи *пишувам*. Значи, правопис претставува норма за пишување или збир на правила кои служат за литературно, стандардно и правилно пишување. За објаснување на овој поим има различни мислења. Поопшто прифатените изјави се согласуваат со тоа дека тоа е систем кој соодветствува помеѓу „духот" и конвенцијата или збирот на законитостите на јазикот.

Поаѓајќи од целта на правописот кој служи да го прикаже говорниот јазик во пишана форма и според неговата функција, правописот се дели на фонетски и етимолошки правопис. Овие два принципи се разликуваат врз основа на тоа како се пишуваат зборовите во однос на гласовите што ги претставуваат, но и историскиот или традиционалниот начин, т.е. пишување без промени, без оглед на промените кои може да се случуваат по изговорот.

Етимолошки правопис - Етимологија на зборот „етимологија" е јасна. „Етимот" според латинскиот јазик значи „потекло на еден збор", додека според грчкиот јазик „етимон" значи „буквално значење на зборот според неговото потекло".

Дадените информации ни даваат јасна слика за овој вид правопис. Според етимолошкиот правопис, зборот се пишува непроменет. Промените кои се случуваат во гласовите не се земаат предвид. Во овој случај етимолошкиот правопис има тенденција да ја зачува оригиналната форма. На пример, името Ајнштајн се пишува Einstein. Јазиците во нашето поднебје се со фонетски правопис. Но, овој факт не ја елиминира можноста за употреба на етимолошкиот правопис, иако истиот треба внимателно да се применува во глобалното читање.

Фонетски правопис – претставува трансформација на гласот и графемата. Писмото според овој принцип се манифестира така како што се слуша. Според фонетскиот

правопис, пишувањето ги зема предвид гласовните промени во зборовите. Овој принцип го олеснува усвојувањето и примената на правописот.

Правописот е во комплементарен сооднос со граматиката на јазикот. Овие законитости ќе се усвојат синхронизирано со свесното учење граматика. Знаењата за правилата ќе бидат одржливи тогаш кога ќе се знае значењето на зборот, флексијата на збор (овите).

Од погоре наведеното, можеме да нагласиме дека проучувањето на правописот мора да биде свесен и континуиран процес. Пред сè мора да се раководи од процесите на размислување, а да се заснова врз граматичките знаења.

Немеханичкото усвојување на овие законитости овозможува одржливост и примена во секојдневната практика.

6 ОПИСМЕНУВАЊЕ – ЗБИР НА МАТЕРИЈАЛНИ ВЕШТИНИ

Најчесто описменувањето се сфаќа како збир на когнитивни вештини за читање и пишување и комплекс на материјални вештини независни од контекстот во кој се стекнати. Евидентни се несогласувањата помеѓу научниците за тоа кој е најдобриот можен начин за усвојување на писменоста. Додека едни се залагаат на фонетско описменување, другите настојуваат да промовираат „војна на читање", т.е. глобално читање. Акцентот ставен врз фонетиката, препознавањето на зборовите, речникот и граматиката, резултира со тоа интересот на науката да се осврне кон истражување на когнитивните афинитети, меморијата или техниките и задачите за вежби. Начелата на фонетиката како услов се рефлектираат на тврдењето дека пишувањето претставува транскрипцијата на говорот преку симболи (букви) наместо слики за означување на значењето, а таа трансакција, од говорна форма на пишана, има влијание врз човековата свест.

Поширокиот хоризонт на сфаќања на описменувањето и начинот на усвојување на писменоста претставуваат тло за истражување на иновации и напредок кон развојот на ефикасни наставни програми за описменување. Импулсот рефлектиран од овој поттик кон истражување на фактори за усвојување на почетната писменост покажаа дека говорните и писмените вежби се значајни чинители за стекнување на описменување.

7 ЗАДАЧИ И УЛОГА НА НАСТАВАТА ПО ПОЧЕТНО ЈАЗИЧНО ОПИСМЕНУВАЊЕ

Поставувањето на цел и верувањето дека сите ученици треба да се описменат создава основа да веруваме дека дефинирањето и разбирањето на комплексноста на овој поим е од витално значење. Постојат недоразбирања околу појаснувањето на наставата за почетното јазично описменување. Додека читањето претставува преземање и обработка на графичките знаци, описменувањето претставува поширок концепт на толкување. „Иако навидум идентични, овие две синтагми значајно се разликуваат, особено од аспект на нивната содржина. Кога се зборува за јазична писменост станува збор за поширок поим кој во себе содржи и елементи на настава за почетно читање и пишување. Но, суштината на разликата меѓу нив се воочува ако се направи не само етимолошка, туку поимна анализа, односно ако се протолкува нивната полнозначна употреба. Јазичната писменост претставува квалитетна категорија, додека почетното читање пишување има третман на нејзина основна и почетна фаза. Во таа смисла синтагмата настава за почетно читање и пишување означува методско-интерпретативен систем на постапки кој резултира со стекнување на примарна јазична писменост."[20] Писменоста насликува менлив процес за постојано зголемување на барањата и развивање на формите.

Со описменувањето почнуваат првите основи на почетно читање и пишување до развивање на вештини за самостојно читање и пишување, проширување на писменоста и воведување на знаењата во воспитно - образовниот процес. Почнува и се култивира од познавање на гласовната структура, нивното звучно значење, флексибилноста на нивната приемена во разни контексти, усвојување на вештините за правилно, логичко и изразно читање, до примена на стекнатите способности во сите животни области.

Во овој контекст, се нагласува и важноста на концизното формулирање на одредени задачи кои се однесуваат на наставата по почетно описменување. Поставување

[20]Адамческа, С. (1997*), Почетно читање и пишување*, методски прирачник, Скопје: стр.6

на одредени и добро прецизирани задачи придонесува кон олеснување на учењето од страна на учениците, олеснување во однос на одговорноста на дизајнерите на курикулумите и литературата, исто така и на работата на наставниците за нивно ориентирање, планирање, реализирање и вреднување на наставата воопшто.

„Содржината е суштината на наставната програма и ги вклучува фактите, концептите и когнитивните процеси што ги користат учениците."[21]. Резимираната наставна програма треба јасно да ги идентификува целите, задачите и очекувањата од учениците. Во неа треба јасно да се опишат знаењата и вештините што учениците се очекува да ги стекнат, вештините да ги демонстрираат и да ги применат во текот на нивните активности во училницата и надвор од неа.

Овој толку сеопфатен „текст" има намера да биде детален водич на наставниците. Тој треба да биде разработен до највисок степен, кој ќе им овозможи помош на наставниците не само при селекција на примери, но и да им даде можност за трансформирање и прилагодување на содржината според нивоата на постигнување. Поставените задачи на наставниот план по јазик треба да рефлектираат развивање на пристапи кои одразуваат слично ниво на сложеност, воедно истите да не се исклучени од другите наставни предмети затоа што „Јазикот и говорот во училиште повеќе се сметаат како посебен предмет, но не како основен дидактички инструмент кој се применува во сите други наставни предмети."[22]

Како иницијален документ, програмата по мајчин јазик се темели на четири области: усна комуникација, пишување, читање и медиумска култура. Овој текст треба да ги одреди задачите кои ќе бидат во согласност со динамика на развој на низа основни вештини на овие четири меѓусебно поврзани програмски подрачја. Курикулумот по мајчин јазик треба задачите да ги заснова и гради врз солидна база на знаења, вклучување на аналитички вештини, критичко метакогнитивно размислување.

Освртот за целите на наставата по мајчин јазик според Делчева-Диздаревиќ гласи:

- Да ги оспособи учениците за пслободно усно изразување и активирање на пасивниот вокабулар;

---

[21] Ana Peshikan dhe Iviq, I., Aktivno uçenje i Publikum, Beograd, (2001), стр. 112, 113

22 Mustafa, A., Disa probleme në punën e mësuesve të gjuhës për përvetësimin e gjuhës letrare në shkollë, (2011), превземено на 15.08.18 од http://www.zemrashqiptare.net

- Да ги запознае со основните елементи (реченицата, зборот, гласот);
- Преку совладување на печатните и ракописните букви да ги оспособи за правилно читање и правилно пишување;
- Да ги оспособи за користење на елементарни граматички и правописни норми при читањето и усното и писменото изразување;
- Да формира хигиено-технички навики за правилно седење при читањето и пишувањето;
- Да ги воведе учениците во поорганизирано усно и писмено изразување и творење и збогатување на речникот;
- Да ги оспособи и да ги упатува во основните барања за анализа на текстовите;
- Да ги оспособи за здобивање основни знаења за медиумите и да ги користи." [23]

Но, во 2007-ма година програмата по јазик ги редефинира и прецизира целите. Со поставените цели се мисли дека учениците „ќе се запознаат со функционирањето на системот на мајчин стандарден јазик и на сите нивоа ќе ја усвојуваат и ќе ја применуваат стандарднојазичната норма."[24]

Во согласност со долгорочните стратегии за развој се промени и бројот на часови, која промена се одрази врз промената и проширувањето на целите на предметот. Планетарните размери и импликации кои ги опфати сите области па и образованието, ја актуализираа потребата за вклучување на технологијата како компетенција при која и програмата по јазик не остана рамнодушна. Подолу се претставени целите на првиот образовен циклус од I до III одделение кои се многу поопширни и подетални.

- Да се воведе кон правилно користење на литературен мајчин јазик во меѓусебното разбирање, размислување, учење и творење;
- Да ги воведе кон самостојно и јасно / разбирливо читање и пишување со разбирање на текстот што го чита и пишува;

[23] Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), Дидактика на јазичното подрачје во основното образование, Скопје: Просветно Дело, стр. 46,47 преземени од Наставнтата програма од 1997

[24] Наставна Програма за I одделение во деветгодишно основно образование (2007)

- Да ги воведе во медиумска кутура како основа за меѓучовечко комуницирање;
- Да води разговор со други лица и да ги усвојува основните начела за меѓусебното разговарање и разбирање;
- Да ги развие преку говорење и пишување способностите за логичко мислење;
- Да ги усвои и увежба основните правописни правила;
- Да стекне самодоверба за изразување на своите мисли и своето доживување;
- Да развие интерес за читање;
- Да воведе користење на ИКТ во функција на предметот;
- Да ги поттикне за активно слушање;
- Да ги поттикне за синхронизирано користење на вербалниот и невербалниот израз;
- Да ги поттикне за правилно артикулирање на вербалниот говор;
- Да ги оспособи за користење на јазикот во искажувањето на емоциите, доживувањата и мислите;
- Да ги воведе во светот на литературната и народната книжевност;
- Да ги поттикне за говорно творештво;
- Да ги воведе кон користење на јазикот и медиумите во функција на одржување и користење на националната културна и јазична традиција;
- Да ги поттикне кон откривање на значењето на новите зборови, како и кон нивно користење;
- Да ја развива фантазијата преку говорното творештво;
- Да ги осознае потребите и вредностите на пишаниот говор во функција на поттикнување потреба од писмено изразување;
- Да ги поттикне да ја развијат графомоториката;
- Да воочуваат разлики во говорното изразување на други јазици."[25]

[25] Наставна Програма за I одделение во деветгодишно основно образование (2007)

Реализирањето на наведените цели на соодветно ниво му го зголемува значењето на писменоста. Наставата по читање и пишување може да осигура формирање на првите навики за читање и пишување. „Како што беше споменато претходно, дека почетното читање и пишување е првиот и основниот предмет на наставата по мајчин јазик и литература во одделенијата од основното училиште, тука се поддржува и од него зависи натамошниот напредок на учениците почетници од основно училиште во други фази и области на настава по мајчин јазик."[26] Добро организираната настава на описменување помага во подготвување и прилагодување на учениците во нова околина, нови правила на однесување и нови другари, односно социјализирање на учениците. Наставата по описменување овозможува стекнување, усовршување на читањето и пишувањето, развивање и збогатување на говорната култура и ја зајакнува меморијата.

[26] Krasniqi, I., (2002), *Mësimi i leximit dhe shkrimit fillestar*, Prishtinë: Libri shkollor, стр. 20

8 ПЕРИОДИ НА ОПИСМЕНУВАЊЕ

Правилната методска поставеност и добро временско организирање на наставата по мајчин јазик се солидна основа за почеток и унапредување на изучувањето и описменувањето. Овој комплексен процес започнува со препознавање на симболи и води до процесот на конструирање на значењето на пишаниот текст. Овој премин претставува сложен процес. Со цел да се олесни прилагодувањето и успешно да се соочат со одредени потешкотии при учењето на оваа умешност, треба да се потпреме на дидактичкиот принцип на постапност.

При анализа на разликите при дефинирањето, именувањето и поделбата на фази во описменувањето, различно од оние методичари кои ги делат на *подготвителна фаза* и *фаза на првично усвојување*[27], можат да се забележат три периоди, и тоа:

- Подготвителен период;
- Период на стекнување на писменост;
- Период на понатамошно усовршување.[28]

Поради комплексноста на описменувањето, Миоч препорачува процесот на почетната писменост да се одвива во четири фази и тоа: *подготвителна*, *совладување на буквите, кратки зборови и реченици*, период на *конструирање правилна техника* на читањето и значењето на она што се чита, и период на *усовршување* на логичното читање."[29].

Според најсовремените приоди и традиционалната методика за совладување на почетната писменост, наставата е организирана во три фази. Овие неизолирани[30], нераздвојни и мешани периоди обезбедуваат градација и функционална меѓусебна усогласеност. Почетната писменост се организира во три фази и тоа:

- ***предбукварски*** (се заснова врз фонетско-азбучно-глобалниот пристап)

[27] Stefanovič, ., (1980), *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika*, Gornji Milanovac:Dečje novine, str. 53
[28] Milatovič, V., (1986), *Nastava početnog čitanja i pisanja,* Beograd:ETTM, str. 69
[29] Mioč, J., (1980), *Priručnik za nastavu početnok čitanja i pisanja po kompleksnom postupku*, Beograd: ETTM стр.10
[30] Milatovič, V., (1986), *Nastava početnog čitanja i pisanja,* Beograd:ETTM, str. 69

- ***букварски*** (се заснова врз аналитичко-синтетички метод);
- ***побукварски*** (како продолжение и разбирање на прочитаното).

Според Ѓокутај *предбукварскиот* период се заснова врз фонетско-азбучно-глобалниот пристап, *букварскиот* период се заснова врз аналитичко-синтетичкиот метод и *побукварскиот период* детално објаснет е како продолжение и разбирање на прочитаното.[31]

Предбукварски период

Соочувањето со училишните обврски на младите ученици е од особено значење. Ова е најважниот и суштинскиот момент кога „ученикот ќе заземе позитивен однос кон учењето и училиштето, како и можност кај него да се создаде солидна основа за понатамошно напредување не само при совладување на основната писменост, туку и при изучувањето на другите наставни предмети."[32] Успешното совладување на овој предизвик е основна и неспорна задача на методичарите, наставниците и родителите.

Како и многу други дилеми, така и прашањето за времетраењето на овој период стана тема на дискусија на многу педагози, методичари и други заинтересирани лица во образованието. Мислењето за времетраењето на подготовка еволуира и е од особено значење според социолошките промени и различностите кои се среќаваат кај децата. Спротивно на оние практичари и педагози кои мислеа дека овој период треба да трае подолго и изучувањето на буквите треба да се одложи за второ одделение[33], се појавуваат мислења дека периодот пред да се изучуваат буквите треба да трае само два или најмногу три месеци. Овие мислења се оправдуваат со убедувањето дека при доаѓање на училиште многу од учениците ги знаат буквите, голем број од нив глобално читаат, а дури некои од нив се оспособени и за течно читање и пишување.

Големите разлики во ставовите воочени за ефективноста и ефикасноста на предбукварскиот период е причина некои педагози овој период да го поделат на фаза на

[31] Gjokutaj,M., Rrokaj, Sh., Krasniqi, I., Kumnova, S., (2012), *Libër për mësuesin*, Tiranë: Pegi,стр.34
[32] Делчева- Диздаревиќ, Ј. (2003), Дидактика на јазичното подрачје во основното образование, Скопје:Просветно Дело, стр.124
[33] Овие убедување се појавиле од причина дека многу ученици имале ограничени почетни познавања бидејќи многу малку од нив посетувале предучилишни установи

адаптација, контролна и ефективна подготовка[34]. Оваа организација, според истиот автор, започнува со воведување на децата во процес на што поприродно прилагодување на новата училишна средина. Во втората фаза наставниците ќе имаат можност да ги вреднуваат претходните знаења на учениците, а во следниот период, според степенот на познавањата и според потребите на учениците, наставниците ќе можат да ја организираат динамиката на изучување на буквите. Во овој период наставниците може да организираат диференцирано изучување на буквите.

Повеќе стручни лица од областа на социологијата, педагогијата и психологијата ги нагласуваат своите дијаметрално спротивни ставови. Некои тврдат дека овој период не треба да трае долго за да ги оптовари учениците. Според истите ставови треба да се создаде релаксирачка атмосфера каде учениците нема да чувствуваат страв, односно да се создаде охрабрувачка клима со чувство на сигурност и желба за учење.

Спротивно на овие приврзаници, се среќаваат и тврдења дека прекумерното одолговлекување може да ги натера учениците да ги „изџвакаат" своите предзнаења. Долгиот период посветено на овој процес може да предизвика децата да се чувствуваат дека во училиште не се учи ништо ново. Овој ризик го оправдува Шимлеша со тоа што потенцира дека во денешно време, кога учениците сè повеќе се опкружени со современа технологија сакаат што побргу да научат да читаат. [35]

Постојат бројни теории кои нагласуваат дека овој период воопшто не треба да постои. Оваа теорија особено ја поддржуваат следбениците на Гешталдовата теорија кои сметаат дека учениците треба веднаш да почнат со изучување на почетно читање и пишување. Иако се преферира глобалното читање, оваа теорија денес се отфрла со став дека овој период треба да постои, но истиот не мора да трае многу долго.

Со ова, без оглед на нивната методолошка гледна точка, се среќаваат различни мислења за времетраењето на овој период базирани врз свои филозофски и психолошки аспекти. Според истите автори, одредувањето на времето треба да варира. Зависно од препораките, периодот да трае првите три недели од првото одделение, 10 до 20 денови[36], не повеќе од

---

[34] Krasniqi, I., (2002), *Mësimi i leximit dhe shkrimit fillestar*, Prishtinë: Libri shkollor, стр. 29
[35] Šimleša, P., (1967), *Metodika elementarne nastave materinskog jezika i matematike*, Zagreb:PKZ, str.37
[36] Šimleša, P., (1967), *Metodika elementarne nastave materinskog jezika i matematike*, Zagreb:PKZ, str.37

7 дена[37], 40 денови[38], стои мислењето дека предбукварскиот период треба да трае „....само толку колку што е потребно учениците добро да се подготват за учење на читање и пишување...”[39]

За конзистентено и попрецизно определување на времетраењето на предбукварски период би рекле дека е потребно посебно истражување, чии констатации не би биле статични и истите би се менувале со текот на времето. Таа определба би зависела од формите на наставната работа, компетенциите на наставникот, зрелоста и предзнаењата на учениците, културно-образовниот и социо-економскиот статус на учениците, психо-лингвистичките карактеристики на јазикот, морфолошката структура на јазикот и секако во зависност од методот на изучување на буквите. Изјавата на Китанов дека „учениците треба да научат да читаат и пишуваат на што поедноставен, побрз, поефикасен начин”[40] се чини дека е поопшта, во споредба со она што денес е присутно во литература дека овој период *може* да трае три недели, во зависност од времетраењето и предзнаењата на учениците.

Доброто организирање на работата во овој период се одразува врз креирањето навики за описменување, препознавањето на интересите и вокабуларот на учениците, креирањето на љубов кон учењето и училиштето, вежбите за концентрација и колективно однесување, се охрабруваат навиките за културното однесување, се развива чувство на припадност кон училишната средина, се буди љубопитноста на учениците, се негува трпеливоста и издржливоста, се зајакнува самодовербата, се зголемува физичката и менталната способност и исто така многу важно е да се развиваат меѓусебни односи и љубов и доверба меѓу учениците и наставникот.

Наведените ефекти и придобивки кои произлегуваат од организирање на предбукварскиот период, Диздаревиќ ги дели на општи и посебни подготовки.[41] Како фактори кои влијаат за што поуспешно реализирање на задачите, во општата подготовка

---

[37] Vajnaht, E., (1970), *Naš put*, Zagreb:Školska kniga, стр.4
[38] Markovič, Ž., (1972), *Nastava početnog pisanja i čitanja,* Beograd:ETM, стр.39
[39] Milatovič, V., (1986), *Nastava početnog čitanja i pisanja,* Beograd:ETTM, str. 70
[40] Китанов, Б., (2001), Методика на наставата по македонски јазик со практикум (од I до IV одделение), Штип: Педагошки факултет, стр.32
[41] Делчева- Диздаревиќ, Ј. (2003), Дидактика на јазичното подрачје во основното образование, Скопје:Просветно Дело, стр.125

наведува дека треба да се внимава при приемот на учениците, адаптирањето, развојот на говорните можности и испитувањето на предзнаењата на учениците. Диздаревиќ во посебната подготовка акцентот го става врз улогата на појаснување на одредени поими и предуслови кои ќе помогнат за сфаќање на функцијата на буквата и читањето воопшто. Во оваа фаза учениците треба да го совладаат значењето на поимите збор и реченица. Знаења кои може да ги применат при изведување на аналитичко-синтетички вежби.

Со оглед на тоа дека подготвителниот период се смета за многу важен, но исто така и доста чувствителен и комплексен, добро предвидените, организирани и забавни активности ќе им овозможат на учениците да бидат ориентирани кон постигнување на поставените цели. Реализацијата на долунаведените достигнувања кај учениците би ни овозможило да кажеме дека овој период ги исполнува претходно поставените задачи. До крајот на подготвителниот период се предвидува учениците да ќе ги совладаат следниве достигнувања:

- Препознавање на концептите на печатен материјал (покритие, автор, илустратор, наслов, итн.)
- се изразуваат со јасни изрази со намера да го збогатуваат речникот од различни тематски области во согласност со возраста;
- пишување на големите букви од азбуката;
- учениците читаат 20-30 најчесто сретнати зборови од средина;
- правилно поврзува глас-буква;
- Следење на нивното читање и само-коригирање кога зборот е погрешно идентификуван и не се совпаѓа со податоците што ги даваат буквите во зборот или во контекстот што го вклучува зборот;
- ги разбираат литературните текстови дизајнирани соодветно за нивото на одделението;
- јасно го манифестираат растот на својот лингвистички репертоар, вклучувајќи ја соодветната зголемена употреба на официјалниот стандарден јазик;
- имаат желба да создаваат лични пишани текстови за да ги читаат другите (со буквите што веќе ги знаат, цртежи, дури и чкртања);
- ги препознаваат тешкотиите со кои се соочуваат во разбирањето на текстот;

- читаат и разбираат едноставни пишани текстови;
- успеваат да предвидат и да го оправдаат мислењето за тоа што ќе се случи во приказната;
- реагираат при соочување со реченици кои не се целосни или немаат значење;
- способни се да одговорат на едноставни прашања околу значењето при читање или слушање;
- може да ги бројат слоговите во збор;
- покажуваат интерес и се вклучуваат доброволно во различни активности на писменост (на пример, избор на книги и приказни за читање);
- интуитивно користат гласовна интонација во согласност со ситуацијата;
- препознаваат буква во збор или во различни позиции;
- го држат телото во правилна положба при читање и пишување;
- правилно манипулира со алатки и материјали за читање и пишување."[42]

Наведените постигања на учениците во овој период се совпаѓаат со вештините на учениците кои успешно го минуваат предбукварскиот период. Овие достигнувања ветуваат успешно соочување со последователни предизвици, односно го олеснуваат и обезбедуваат успешниот премин кон букварскиот период.

Букварски период

По разновидна и квалитативна подготовка на учениците во предбукварскиот период, без да се брза и без одлагање, се преминува во најочекуваниот период во училишното искуство. Со оглед на посебното значење за првото соочување на учениците со изучување на буквите и нивното поврзано читање, овој период треба да се дизајнира мошне претпазливо. Со мали разлики во формулацијата во педагошката литература, овој период се реферира на задачи кои дозволуваат основа на културата на писменост кај учениците. Како најважни ќе посочиме некои задачи:

[42] Зенки-Далипи, А., (2013), *Спроведување на стратегии на читање со разбирање во првиот развоен циклус на основните училишта во Гостивар*, Тетово, Државен Универзитет Тетово, Магистерски труд, стр. 36

- да се оспособи за правилно артикулирање на вербалниот говор;
- да ги усвои печатните и ракописните букви;
- да се оспособи за правилно читање и пишување;
- да се запознае со основните говорни елементи (глас, збор и реченица);
- да се оспособи за користење на елементарни граматички и правописни норми при читањето и пишувањето;
- да се воведе во структурирано усно и писмено изразување и творење;
- да го збогати речникот со нови зборови;
- да се насочи кон основните барања за анализа на текстовите;[43]

Владеење на сите овие способности се реализира постепено, а истите го олеснуваат напредокот на учениците во сите области на образование и сите наставни фази. Но, секогаш е присутна дилемата како да се почне со изучување на буквите и како да ги воведеме децата во активностите за читање.

Неспорен е фактот дека и во нашата практика, воведувањето на учениците во светот на буквите почнува со набљудување на предмети и слики. Толку ни се познати и блиски цртежите под кои стојат нивните имиња. Истите не насочуваат да размислуваме околу тоа колку овие нагледни средства ни отвораат патеки кон читање на „цел збор”, а тоа е глобалното читање. Активноста која се случува во моментот на перцепција на сликата и симболичното прикажување на зборот напишан со букви, нивното логично поврзување, е првиот чекор кон описменување. Поддржана од теоријата на Гешталт, овој вид на чекорење кон писменоста се заснова врз тврдењето дека читањето е унифициран процес. Одделното идентификување на составни делови на збор го губат идентитетот, а истиот се перципира како целина.

Примената на метод на глобално читање овозможува да се фокусираме на зборот како најмал дел, наместо фонеми кои во себе не пренесуваат никакво значење. Во овие случаи читањето се претставува како природен чин на оспособување, исто како што е способноста за одење и зборување. Поборниците на овој метод се охрабруваат од уверувањето дека целината значи повеќе отколку збирот на нивните елементи. „Проблемската ситуација може да се реши со набљудување на добра форма, а добрата

[43] Наставна програма за II одделение во деветгодишно основно образование (2007)

форма е целина”[44] се сретнува во литература каде се истакнува дека „кој учи со таква визија, учи интелектуално, учи со разбирање.”[45] Предноста на глобалниот метод е дека примената на истата претставува основа на листа на букви и правила. Овозможува изложеност на пишан збор од мали нозе, а ваквото стимулирање на мозокот овозможува создавање на цврста основа за читање.

Значајна придобивка од воведувањето на учениците во процесот на читање со глобалниот метод е дека учениците брзо учат нови зборови и овозможува разбирање на она што го читаат, а овој акт од страна на учениците се прифаќа како поинтересен и креативен.

Но, овој метод не може да се примени одделно од аналитичко-синтетичкиот приод при процесот на описменување од причина што не сите зборови се познати за учениците. Затоа, во букварскиот период, комбинираниот пристап или аналитичко-синтетичкиот метод треба да се примени како логично продолжување на глобалниот метод.

Фаза на обработка на глас

Особено важно е да се нагласи дека при примена на аналитичко-синтетичкиот метод како континуирана фаза по глобално читање, пожелно е изучувањето на буквите на почетокот да се изведе според монографски принцип. Некои методичари сметаат дека изучувањето на гласот треба да се реализира преку фонетска анализа на структурата на веќе познат збор[46]. Со индуктивната постапка, до поимот глас ќе дојдеме преку метод на нормални гласови. т.е. преку имитирање на природни звуци и пронаоѓање на истите во различни места на структурата на зборот. Многу е важно по усвојување на поимот глас, учениците се воведат во активности со кои „гласовите што побргу ќе се доведат во врска со зборот, бидејќи зборовите се носители на значењето, а не гласовите.” [47] Наведените

---

[44] Вилотиевич, М., (1999), *Дидактичке теорије и теорије учења, Дидактика 2*, Београд:Научна книга,стр. 187
[45] Исто
[46] Пред да се премине во нови зборови, пожелно е да се употребуваат зборови кои веќе глобално се прочитани. Во ова етапа се применува комбинирано искуство со аналитичко-синтетичката метода придружена со метода на природни гласови и метода на нормален збор
[47] Lekič, Đ., (1991), *Metodika razredne nastave*, Beograd: Nova prosveta, str.75

приоди ќе придонесат учениците да се оспособат да ги синтетизираат гласовите до читање на збор.

Учениците ќе ги воведуваме во вакви активности уште во рамките на фазата за обработка на првата буква. Откако ќе се побара од учениците да ги прочитаат најчестите зборови во букварката, на пример Ана, ќе се побара од нив да набројат од колку гласа е составен зборот. Иако можеби ќе се добие точен одговор од некој ученик, наставникот сепак треба да го напише зборот на табла разделено, при што треба на глас да ги изговара буквите. Во овој стадиум учениците ќе сфатат дека иако ги читаме и гледаме како целина, зборовите всушност се составуваат од помали елементи, букви. Ваквите активности ќе продолжат со изведување на вежби за одредување на бројот на звуци, нивно пронаоѓање во познати и потоа во нови зборови, сè додека учениците не го совладаат поимот како основа за аналитичко-синтетичко читање.

Во фаза на обработка на гласовите Красниќи ги предлага следниве чекори за општо методичко дејство во рамките на една лекција:

- интелектуална, емоционална и мотивирачка подготовка на учениците;
- поделба на новиот звук преку анализа на нормалниот збор или исклучен од различните акустични феномени по природа или од гласот на човекот изговорен во ненадејни афектни ситуации;
- демонстрација на модел на изговарање на новиот звук од наставникот според норми;
- вежби на учениците за изговор на новиот глас според норми.”[48]

Иако се наведени како можни методски постапки, предложените чекори треба да се прифатат како нестатични методски ориентации. Според можностите и потребите на учениците и врз основа на фонетската тешкотија на соодветниот глас, наведените методски чекори може да се прескокнат или подолго да се применуваат.

[48] Krasniqi, I., (2002), *Mësimi i leximit dhe shkrimit fillestar,* Prishtinë: Libri shkollor, стр. 96

Фаза на обработка на буква

По надминување на фазата во која ученикот го усвои поимот глас, се поминува на втората фаза во која учениците треба да разберат дека на секој глас му претходи графички знак/буква. Оваа фаза се карактеризира со тоа дека учениците треба да се оспособат за познавање на формата на буквата соодветна на гласот, да ја препознаат и разликуваат од другите графеми и секако да се оспособат за правилно пишување на буквите. На овој период му претходи синтетизирање на буквите до развивање на вештини за пишување и читање на зборови, па и реченици.

Најпрво се смета дека при обработка на буквите треба да се пристапи со монографска форма, додека во наредната фаза од втората и третата декада да се пристапи со комбинирана форма, односно со монографска и групна форма.

Дали ќе се користи монографска, групна или комбинирана форма, обработката на новите букви треба да се реализира така што по воведниот разговор, наставникот ќе напише на табла збор кој би било пожелно да се состои од веќе научени букви. Таквите зборови ќе ни овозможат да се препознае непознатата буква, со што се најавува новата буква.

По претставување на новата буква, пожелно е да се спореди формата на буквата со слични предмети или букви. Се преферира да се направи разлика помеѓу буквите слични според графичката структура на буквите, пример буквата *м* и *н*. За да ја воочат формата од новата буква, пожелно е преку вежби да ја најдат во различни структурни позиции на различни зборови. Исто така може да се напише буквата по демонстрацијата на наставникот. Напоредно со вежбите за пишување, новата буква може да се изучува и преку моделирање на буква од различни материјали, глина, пластелин, жица и друго или да се исече од весници или друг печатен материјал. Овие вежби, освен што ги развиваат моторните вештини, ќе придонесат и за визуелизација на буквата.

По пишувањето и реализирањето на голем број од наведените активности, се преминува кон активности каде учениците ќе го совладаат читањето. Оваа активност опфаќа поголем дел од часот или може да се вметне во период кога учениците пишуваат. Мошне е важно активностите планирани за оваа фаза, односно читањето да бидат добро испланирани. Под добро планирање се мисли текстот што треба да се прочита да биде

добро осмислен. Овие постапки не гарантираат само правилна артикулација и совладување на техниката за читање, туку дозволуваат влез во светот на напишаното.

Побукварски период

Читањето не е ништо помалку од уметност кое освен талент и способност, бара и голема посветеност. Усвојување на буквите, односно стекнувањето на вештини за поврзување на буквите до самостојно читање, се цели кои биле поставени многу одамна и се очекува да се совладаат до совршенство во побукварскиот период. Продлабочувањето на стекнатите вештини започнува со заложба на способностите за толкување на напишаните симболи да доведат до разбирање на читањето.

Изучувањето на ракописните букви, како и усвојувањето на првичните техники за читање може да заврши во второ полугодие. Овој период, иако сличен според времето и начинот на изучување, може да претрпи промени во зависност од јазикот на настава, односно бројот на букви од азбуката кои треба да се изучат. По усвојување на буквите, се планира и настојува учениците да се воведат во активности за вежбање и зајакнување на вештините за читање.

Ако претходно учениците беа фокусирани на усвојување букви, нивно поврзување при читање и пишување, во оваа фаза тие треба да се воведат во техниките за изразно читање и да се приспособат за читање во себе, со разбирање на текстот. Овој период се карактеризира со настојување учениците да се воведат во првичните активности „за самостојно определување на содржинската структура, за самостојно определување на главните и споредните ликови, определување на особините на ликовите и нивниот опис...“[49]

Зајакнување на иницијалните вештини за описменување во овој период се постигнува преку обезбедување со едноставни јазични вештини кои ги наоѓаме во кратки четива и преку примена на стратегии за описменување. „Повеќето ученици имаат потреба од мотивација, со цел да ја поттикнат нивната способност да се развијат од почетното ниво, до автоматска вештина. Кога децата почнуваат да читаат, ним им е потребно

[49] Наставна програма за II и III одделение во деветгодишно основно образование (2007)

независно читање секој ден и текстови кои ќе ги избираат сами. Овие материјали мора да бидат со висок квалитет и со ниво на тежина кое е соодветно на индивидуалното ниво. На секој ученик честото читање на лесни текстови им помага да вежбаат и да го усвојат она што го научиле. Текстовите што ја привлекуваат нивната лична страст им помагаат да ја развијат вечната љубов за читање."[50]

Усвојувањето и развивањето на овие вештини треба да се реализира континуирано и добро осмислено. За да се мотивираат учениците за усвојување и развивање на овие цели, треба внимателно да се изберат книгите кои ќе се обработат. Изборот на книги треба да ги исполнува следните критериуми:

- Пожелно е книгите да се поткрепени со слики и илустрации;
- Треба да бидеме сигурни дека материјалот за читање не е надвор од вештините за читање на учениците и да соодветствува со нивните способности и интерес;
- Да се приспособени на интелектуалната зрелост на учениците;
- Текстовите да имаат образовно-воспитни вредности;
- Да се одмерени по содржината, стилот и обемот на возраста на учениците;
- Да се актуелни;
- Да се понудат разновидни жанрови на книги;
- Да се понудат кратки и интересни книги бидејќи учениците на таа возраст лесно се заморуваат;
- Да создаваат можности за корелација со другите наставни предмети.[51]

Според задачите опишани во методиката на мајчин јазик за побукварската етапа, на крај на овој период учениците ќе бидат оспособени:

- Да ги препознаат концептите на печатен материјал;
- Точно ги декодираат познатите и непознатите зборови;
- Да го совлада совпаѓањето на гласот-буквата во текот на читањето на непознат збор;

[50] Burns,S., Griffin, P., and Snow, S., (1999), *Starting out right : A guide to promoting children's reading success,* Washington: National Academy Press, p.182
[51] Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), Дидактика на јазичното подрачје во основното образование, Скопје: Просветно Дело, стр. 166

- Да покаже зголемен јазичен вокабулар ;
- Да учествува во активности за читање;
- Самостојно и доброволно да се ангажира за читање, со цел да ги задоволи своите интереси и желби;
- Просечната брзина на читање достигнува 40-50 зборови во минута;
- Реагира кога при читање се среќава со непознат збор;
- Поставува и се обидува да одговара на прашања во процесот на читање;
- Ги чита и разбира текстовите соодветни за интелектуалниот развој на учениците;
- Ги применува фактичките знаења добиени при читањето за да го продлабочи разбирањето;
- Разликува видови и жанрови и реализира изразно читање со потребна интонација;
- Доброволно учествува во драматизации и усни презентации;
- Ги анализира и споредува карактерите на ликовите во текст;
- Одговора на поставени фактички прашања и успева да го предвиди текот на настанот;
- Реализира независно пишување при што се грижи за правописните правилата;
- Објаснува и успева да го прилагоди напишаното во процес на саморевидирање;
- Реализира активности прикажани со графички организатори соодветни на нивното интелектуално ниво;
- Ги оценува другите и се самооценува;
- Користи елементарни граматички и правописни норми при читање и пишување.[52]

Создавањето на позитивни навики за читање и изборот на книги според наведени карактеристики ќе ги охрабри и мотивира учениците да читаат. Креирањето на услови и култивирањето на навики за читање ќе придонесат за развивање на вештини за усвојување на самостојно читање и критичко размислување на децата.

Проблематиката околу читањето и улогата на наставникот при реализирањето активности за описменување на учениците ќе се разработи понатаму во трудот.

[52] Наставна Програма за II одделение во деветгодишно основно образование (2007)

9 РЕДОСЛЕДОТ ПРИ ОБРАБОТКА НА БУКВИТЕ

Процесот на описменување треба да се прилагоди според можностите на учениците и претставува силен предизвик на многу методичари. Паралелно со овие интереси, во однос на теоретското и практичното третирање на распоредот на обработка на буквите, сè уште не може да се каже дека е постигната согласност.

Несогласувањата што се манифестираат меѓу методичарите од различни земји доаѓаат како резултат на повеќе фактори кои во голема мера го диктираат изборот на распоредот на обработка на буквите. Меѓу нив, како најважни фактори ги издвојуваме специфичноста на јазикот, возраста на децата и комплексноста на графичка структура на буквите на азбуката. „За фонетскиот правопис, меѓутоа, како што е и нашиот и кој инаку се смета за едно од најдобрите писма, овој проблем не се претставува со таква острина. Затоа, прашањето за избор и распоредот на буквите по кој треба да се изучуваат во наставата за почетно читање и пишување, за нашите практичари воопшто не би требало да претставува тежок и сложен проблем."[53] Поради едноставната природа на нашата азбука, односно фонетскиот правопис, основен проблем претставува избор според:

-редослед на обработка на буквите од ист вид,

-редослед на обработка според фреквенција,

-редослед на обработка според фонетски принцип и

-одделна или истовремена обработка на печатни и ракописни букви.

Одвоена и паралелна обработка на големи и мали букви

Редоследот на изучување на букви и ден денес е тема на бројни педагошки дебати. Најистакнат е ставот на Казоти кој препорачува обработка на големи, па мали печатни

[53] Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 62

букви, па потоа да се изучуваат ракописните букви. Овие тврдења на теоретичарите кои ја поддржуваат одделната обработка на буквите се засновани врз тоа дека структурата на големите печатни букви е поедноставна.

Ако тргнеме од дидактичкиот принцип на постапност според тежината, големите букви треба да се изучуваат пред малите букви.[54] Според Перушко, првичното изучување на големите печатни букви им овозможува на децата да бидат помалку оптоварени бидејќи овие букви бараат полесно физичко оптоварување. За да ја поткрепи оваа мисла Моачинин вели: „На почеток од образованието мускулите на рацете и движењата кои учествуваат во пишување не се доволно развиени....За цртање на големи печатни букви не е потребна суптилна работа на сите тие мали мускули, затоа цртањето на големите печатни букви не претставува за децата никаква тешкотија."[55] Истражувањата на Вордер и Ботчер сугерираат изучување на големите букви засновани врз констатациите од нивното истражување дека децата на возраст меѓу 4 и 6 години препознаваат повеќе големи букви.[56]

Иако овие мислења се оправдуваат и со тврдењата дека по овој редослед на изучување на буквите се овозможуваат варијации на приоди, како моделирање, конструирање и сечење и рефлектираат корелација на букварскиот период, истите се спротивставуваат со барањата и критериумите од современата литература. Ова соочување се случува и во тврдењето на Делчева-Диздаревиќ[57] дека во кирилското писмо големите и малите букви според формата се еднакви, со исключок кај буквите А, Б, и Е. Ако направиме споредба на писмата, ќе се соочиме со спротивни факти и затоа оваа одлука треба да се преземе според јазичната основа. Ако во македонскиот јазик не е потребно пролонгирање, во албанскиот јазик 21 буква има разлика помеѓу големите и малите букви, во турскиот 14, а во латиничната азбука од српскиот јазик се забележуваат 12 разлики.

Иако се јавува широк спектар на тврдења кои тргнуваат од фактот дека големите печатни букви се полесни или тврдења базирани врз традиционалното методичко правило,

---

[54] Milatovič, V., (1986), *Nastava početnog čitanja i pisanja,* Beograd:ETTM, str. 17
[55] Moaćanin, P.,(1959), Metodika elementarne nastave sprskohrvatskog jezika, Beograd:ETTM, str.59
[56] Worder, P., and Boetcher, W., (1990), Young children's acquisition of alphabet knowledge, *Journal of Reading Behavior*, 22, 277–295. doi:10.1080/10862969009547711
[57] Делчева- Диздаревиќ, Ј. (2003), Дидактика на јазичното подрачје во основното образование, Скопје:Просветно Дело, стр.63

засновано врз фактот дека 95% од текстовите се напишани со мали букви, визуелното препознавање на малите букви ќе биде покорисно. Ако тргнеме од развојот на мускулната ситна моторика, изучувањето на големите букви е потешка постапка бидејќи истите бараат цртање на симболи чии појдовни точки се просторно оддалечени. Факт е и дека кај големите букви се појавуваат повеќе дијагонали, што според развојот на вештините на учениците е вистински предизвик[58].

Овие факти ја прават одлуката покомплексна и сензитивна и затоа таквата методичка препорака треба да се заснова врз карактеристиките на азбуката на самиот јазик.

Изучување на букви од ист вид

Распоредот на изучување на буквите е сложен процес, но во исто време и значајна дидактичка одлука. Изборот на редоследот треба да се заснова врз студии и истражувања од иста природа и да се базира врз одредени барања и принципи. Според психолошките истражувања на ова поле и во зависност од степенот на научната еманципација на теоријата на наставната методологија за описменување, Красниќи наведува принципи кои го одредуваат редот на обработка на буквите и тоа:

- Фонетскиот принцип;
- Графичкиот принцип;
- Принцип на фреквенција.[59]

Фонетскиот принцип претставува принцип на обработка на буквите според фонетската комплексност на гласовите. Иако овој принцип води кон совладување на полесните гласови, не значи дека преферира најпрво да се изучуваат само самогласките. Тие треба да се комбинираат на тој начин кој ќе овозможи креирање на кратки зборови кои пренесуваат значење.

Графичкиот принцип претставува принцип на обработка според графичката тешкотија. Врз основа на градацијата во наставата, овој принцип предизвика многу дебати. Перушко тврди дека изучувањето на графички слични букви, ќе предизвика

[58] Овие констатации се кај оние јазици каде кај повеќето на букви има разлики во големите и малите букви
[59] Krasniqi, I., (2002), *Mësimi i leximit dhe shkrimit fillestar,* Prishtinë: Libri shkollor, стр. 110

заблуда, ќе го отежни препознавањето и запаметувањето на буквите.[60] Овој став се оправдува во голема мера при обработка на албанското писмо каде учениците во повеќето случаи имаат тешкотии при препознавање и паметење на буквите *б* ***(b)***, *д* ***(d)***, *п* ***(p)***, и *ќ* ***(q)*** , кои имаа иста графичка структура, но различна насока.

Принципот на фреквенција преферира обработка на букви откако ќе се утврди фреквенцијата на нивната појава во јазикот. Употребата на овој принцип ќе овозможи читање и пронаоѓање на зборовите кои пренесуваат значење.

[60] Moaćanin, P.,(1959), Metodika elementarne nastave sprskohrvatskog jezika, Beograd:ETTM, str.59

10 МЕТОДИ ВО НАСТАВАТА НА ПОЧЕТНО ЧИТАЊЕ И ПИШУВАЊЕ

„Ако животот не може да дојде во училиштето, тоа не треба да остане така; со методите што ги употребува училиштето треба да отиде во животот, таму да ги однесе своите ученици, да им го покаже она што тие можат да го сфатат“

Адолф Фериер

Наставните методи се развиени во зависност од претставените потреби и во зависност од јазикот, за негово побрзо и полесно учење. Развој на наставните методи има голема тежина бидејќи користените методи влијаат врз нивото на апсорпција на описменувањето.

Во однос на методите на описменување, во 1949 година во Женева се одржа Меѓународна Конференција каде 49 земји ги презентираа методите чија класификација не е општоприфатлива. Меѓу главните фактори кои влијаат врз изборот на методите се педагошката традиција, педагошките компетенции на наставникот, интелектуалната зрелост на учениците, а како највлијателен фактор е наведена структурата на јазикот.

Педагошката традиција претставува фактор кој често влијае врз изборот на примена на наставниот метод во нашата практика. Се однесува на навиката на примена на методите кои се докажани и за истите методи веќе е оформена емоционална врска со наставникот. Во името на таа традиција која може да е создадена со тек на наставното искуство, наставниците фанатички го чуваат тој начин на работа, без да им се даде можност на другите методи кои исто така може да се ефективни и ефикасни во наставниот процес.

Компетенциите на наставникот исто така претставуваат непосреден и клучен фактор. Наставникот е задолжен со детални и комплексни задачи, чии мисии имаат за цел да ги надминат образовните јазови, меѓу кои се исто така и изборот на наставната метода на изучување на буквите. Педагошката експертиза на наставниците треба да се ориентира

во правец на истражување, насочени кон подобрување на професионалните вештини и перформанси, како и квалитетот на образованието кое ќе биде насочено кон воведување на нови методи и практики.

Друг значаен фактор кој ќе го промовира наставникот и кој ќе придонесе да биде постојан конкурент е и ликот на наставникот кој треба постојано професионално да се развива. „Перфекционирањето е еден од стратешките фактори на модернизација на наставната работа и на создавање услови за целосна примена на иновации со цел за поголема ефикасност на наставната работа"[61]. Затоа се препорачува изборот на методите да не зависи од компетенциите на наставникот. Изборот на методите да зависи исклучиво од ефикасноста на методата, а наставникот треба постојано да ги освежува и надградува знаењата со што ќе го прошири хоризонтот на своето стручно делување.

Интелектуалната зрелост на учениците е несомнено битен фактор за избор на наставните методи за изучување на почетната писменост. Оценувањето на предзнаењата на учениците и собирањето податоци за социо-економската состојба, ќе бидат важни насоки за избор на наставен метод.

Структурата на јазикот е меѓу најистакнатата детерминанта во процесот на описменување. Јазиците кои се зборуваат во нашата земја главно имаат морфолошка структура и фонетски правопис. Тоа што во нашите писма секој глас се совпаѓа со соодветна буква, го прави овој процес поедноставен.

Општи наставни методи

Покрај тенденциите во минатото за постоење на единствен и универзален наставен метод за почетното описменување, денес во современата теорија на наставни методи се среќаваат основни поделби со дополнителни поделби кои овозможуваат мултимедијализација со посебни методи. Иако не е совршена, постојната класификација на методите е поделбата на општи и посебни. При елаборирање на истите во тек на овој трудот, ќе се обидеме да ги откриеме позитивните ефекти од примената на наставните методи и можностите кои тие ги нудат.

---

[61] Зулфиу, Н.(1997), *Дидактика*, Приштина: PROGRAF, стр.124

Општите дидактички методи се поделени на:

Монолошки метод, кој често се применува како усно излагање, со цел обработката на буквите да биде поконкретна и сликовита. Поради лимитираниот вокабулар на учениците во овој период, може да се рече дека овој метод во наставната практика зазема доминантно место. Оваа вербална метода пред сѐ е рационална и економична, овозможува генерирање на знаења, овозможува „не само пренесување на знаењата од наставникот, туку ја манифестира и решителност да се наметне ставот"[62], се формираат ментални слики за феномените и др.

Дијалошки метод, според кој наставниот процес се заснова врз поставување на прашања или меѓусебен разговор. Суштината на овој метод е воспоставување на комуникација меѓу партнерите во наставата. Примената на овој метод создава можности за активирање и поттикнување на учениците, можност за изразување, можност за поврзување на факти, запознавање на особините на ученикот и др. Овој метод има разновидна примена и може да се користи во сите наставни етапи. Лесно се прилагодува и комбинира со сите наставни методи. Наставата заснована врз овој метод претставува сложен акт, па затоа и процесот на дијалог се заснова врз специфични правила.

Методот на печатен текст се заснова врз фактот дека „една од основните цели на наставата на почетно читање и пишување е учениците да ги оспособи самостојно да го користат учебникот и другите печатни текстови."[63] Иако навидум изгледа лесен, успешната примена на овој метод зависи од професионализмот на наставникот.

Методот на писмени и илустративни работи е метод чие темпо на примена е на дневна основа, произлезена од воведувањето на учениците во процесот на читање и пишување. Примената на овој метод не е изолирана во рамките на изучување букви, читање или пишување. Овој метод се протега и во предметите природни науки и математика, при пишување и цртање на разни природни појави и графички организатори, илустрација на прочитаното, како и други активности во кои учениците учествуваат со желба и интерес.

---

[62]Мурати,.Џ., (2002), Дидактика Методологија на настава, Тетово:Чабеј, стр. 341

[63] Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 66

Методот на демонстрација е метод која зазема возвишено место во наставната практика за изучување на почетното читање и пишување. Тој може да се појави во вербална, аудитивна, визуелна или кинестетичка форма. Вистинската вредност на овој метод е можноста која ја нуди за конкретизирање на материјата на првичното описменување. Во име на конкретизацијата преку нагледни средства, моделирање на букви или покажување на слики или илустрации, примената на овој метод осигурува вклученост на учениците, нуди можност за вклучување на разни чувства, го прави учењето постојано, овозможува соработка во наставата, го развива интересот и ги мотивира учениците за активно учество, им помага во постигнувањето на психомоторни цели и овозможува конструктивно и критичко размислување на учениците.

Посебни наставни методи

Поради фактот дека описменувањето е комплексен акт, во практиката се применуваат специјални методи наменети за полесно усвојување на почетната писменост. За остварување на таа цел, во зависност од наставниот јазик и во зависност од сите горенаведени фактори, се применуваат широк спектар на методи поделени на два основни методи, синтетички методи и аналитички методи, кои исто така имаат свои варијации. Тргнувајќи од фактот дека двата вида имаат свои неспорни придонеси во процесот на описменување и дека овој процес сам по себе претставува мисловен процес кој вклучува анализа и синтеза, во методичката литература се додаде поим аналитичка-синтетичка метода која претставува комбинирање на двете мисловни операции.

Разлика меѓу аналитичката и синтетичката метода

ПОСЕБНИ МЕТОДИ		
	Аналитичка метода	Синтетичка метода
Значење на секој глас	Акцентот се става на почетниот звук, на пр. на / с / за „сонцето”. Ова правило функционира во кратките зборови, но е проблематично за подолги зборови и поттикнува нагаѓање како првична стратегија за читање.	Секоја фонема, во секоја позиција е важна. Исто внимание се посветува на сите букви во зборот
Позиција	Акцентот се става на почетни гласови, рима и семејства на зборови.	Акцентот се става на слушање и идентификување на фонемите во *сите* позиции.
Брзина	Бавно. Може да биде толку бавно како 1 звук неделно. Ова непотребно го одложува прогресот во читањето.	Брз. 8 звуци во текот на 2 недели, воведување на децата во процесот на читање веднаш.
Правопис	Правописот се решава посебно.	Децата се учат дека азбучниот код е реверзибилен; ако можете да прочитате збор, можете да го напишете.
Улогата на погодување	Охрабрува нагаѓање. Акцентот се става на почетниот звук за погодување на зборовите. Функционира за кратките и секојдневните зборови кои може лесно да се претпоставуваат, но со подолги зборови е многу потешко.	Не треба да се погодува за успешно читање и правопис, туку само треба систематско учење.

Табела 1. [64]

[64] Ruddell, R. (2002). Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher, 3rd ed. Allyn and Bacon: CA.

Аналитичка метода

„Овој пристап ги користи односот буква-звук во контекст на зборот во кој се наоѓа. Ги споредува непознатите со познатите зборови. Избегнува изговарање на звуци во изолација. Децата учат да ги идентификуваат зборовите според нивниот облик, нивниот почеток и крај букви и се користат во контекст во реченици, често со помош на слики."[65]

„Започнува на ниво на целиот збор. Поучувањето започнува со изучување на читање на серии на најчесто сретнати зборови што почнуваат со ист глас. "[66]

Синтетички метод

„Сите звуци на писмото се изучуваат многу брзо и акцентот се става на тоа како се создаваат зборовите. Општо започнува пред учениците да се запознаат со цели зборови или книги со шеми за читање. Се поаѓа од дел до целина. "[67]

Ефикасноста на овие методи значително се разликува, но позната е поговорката за почетната писменост која вели дека „сите методи на писменост функционираат". Иако клучен, не е единствен фактор за изучување на читање и пишување. Овие методи, слеани во синтетичко-аналитички метод, ќе имаат поголемо влијание ако се создадат други значајни услови, како мотивација и ентузијазам на ученикот и наставникот, посветеноста и вештината на наставникот, и сл. Затоа, денес имаме стремеж кон пофлексибилна и избалансирана употреба и комбинација на методи на описменување.

Правилното организирање на наставата по почетно читање и пишување треба да претставува комбинација на методи со кои ќе се прилагоди наставата според мерка на децата. Историскиот преглед на примена и испреплетување на методи ја истакнуваат важноста од аплицирање на аналитичките, синтетичките, аналитичко-синтетичките методи и несомнено глобалниот метод како императив на денешницата.

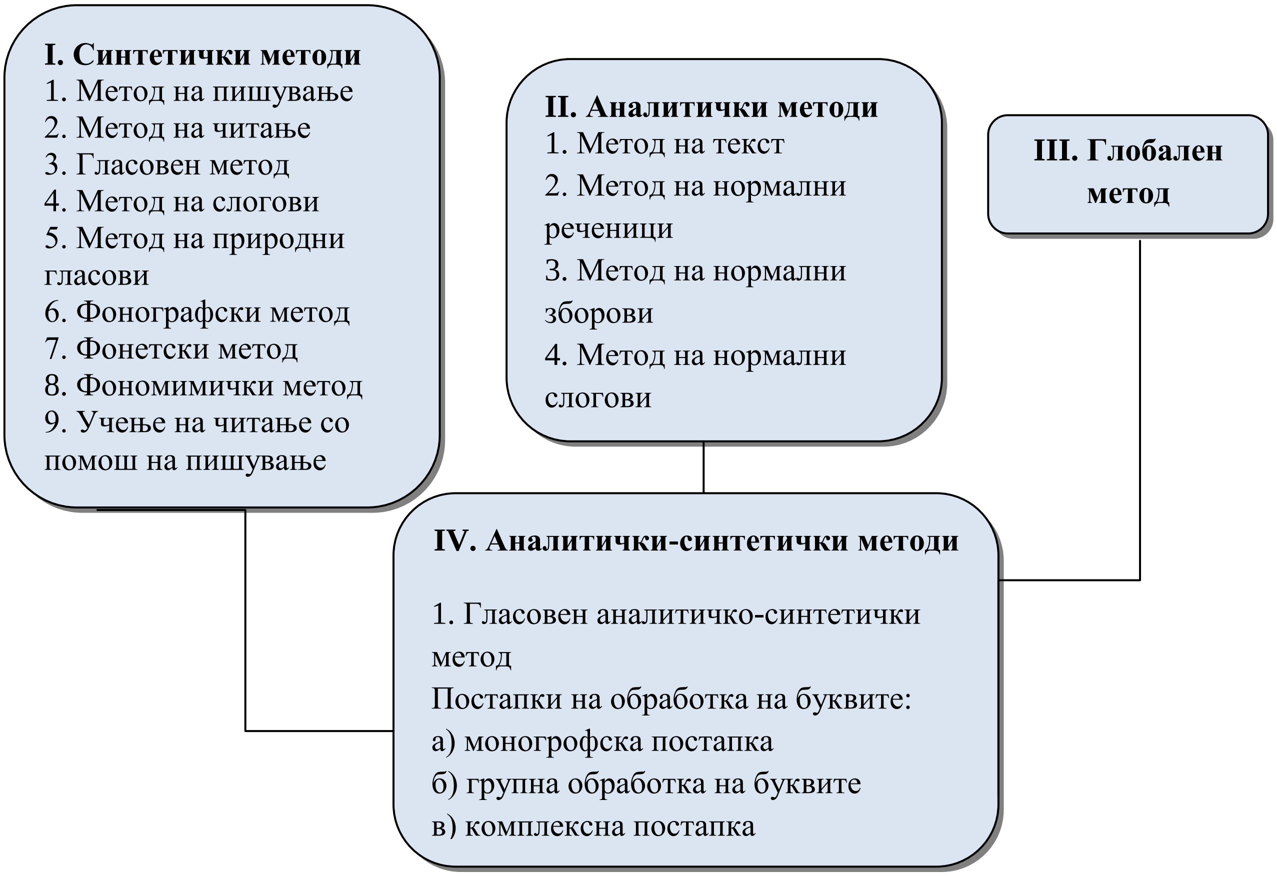
---

[65] Исто

[66] Watson, J. & Johnston, R. (1998), Accelerating reading attainment: *The effectiveness of synthetic phonics.* симнато од https://slideplayer.com/slide/8230469/

[67] Watson, J. & Johnston, R. (2000), *Reading and writing, An Interdisciplinary Journal*, ISSN: 0922-4777 (Print) 1573-0905

Видовите применети постапки и методи во настава за почетна писменост според Лекиќ се претставува со следната мапа:



Графикон 2. Методи и постапки во наставата за почетно читање и пишување[68]

Во дадената мапа се докажува врската помеѓу методите за обработка на буквите која диктира употреба на скоро сите методи. Употребата на само еден метод може да доведе до педагошки анахронизам. Затоа се мисли дека примената на можните методи може да ја збогати практиката, да овозможи позитивни ефекти и процесот на изучување на писменоста да чекори со времето.

[68] Lekič, Đ., (1991), *Metodika razredne nastave*, Beograd: Nova prosveta, str.67

Аналитички метод

Причините за појавување на аналитичкиот метод е поради фактот дека синтетичките методи не одговорија целосно на барањата на методичарите и практичарите за зголемување на постигањата со спроведување на истите во наставата по писменост и беа предложени методи кои имаат спротивен пристап. Историскиот преглед укажува на тоа дека аналитичките методи се појавија како реакција на ефектите кои ги дадоа синтетичките методи, особено во некои европски земји: Франција, Германија, Англија и Чехословачка, места со етимолошка структура на јазик и нефонетски правопис. Се појавија во вториот дел од XVIII век. Основачот според кој и е наречен првиот евидентиран метод е францускиот професор, Жан Жосеф Жакото (1770-1840).

Аналитичките методи се оние постапки кои на описменувањето му пристапуваат од композитни единици и нивно раслојување на составни елементи. „Гласот не претставува ништо. Нема значење надвор од текстот, затоа во процесот на изучување на читањето подобро е да се тргне од зборот како носител на значење."[69] Поборниците на аналитичките методи нагласуваат дека до глас или буква ќе се стигне преку анализа на текстови, зборови или слогови. Со цел овие процедури да се рафинираат, подобрат и усовршат, во теоријата на методика на јазичното описменување се појавуваат овие методи:

1. Жакотов метод;
2. Метод на нормални реченици;
3. Метод на нормални зборови;
4. Метод на нормални слогови.

Сите наведени методи се развиени од следбеници на Жакото и истите се засноваат врз методичката процедура на зачетникот на овој вид постапки. Мошне е важно да се истакне дека освен збогатувањето на педагошката теорија, овие методи влијаеја врз подигнување на иницијативи за пронаоѓање постапки кои дозволуваат и овозможуваат сеопфатното разбирање на тоа што се чита.

[69] Milatovič, V., (1986), *Nastava početnog čitanja i pisanja,* Beograd:ETTM, str. 51

Жакотов метод

Кога говориме за аналитичките методи и примена на истите во наставниот процес, неминовно се поврзуваме и потсетуваме на основачот на овие методи, Жакото. Тој претставува најмаркантна личност во креирањето на мислата дека природата креира целини. Целините кои се наоѓаат и во процесот на описменување ги поттикнуваат и мобилизираат учениците за учење, наместо апстрактното учењето на буквите и гласовите кои самостојно се мртви. Затоа, Жакото нагласува дека процесот на учење букви треба да се почне од зборови и реченици, бидејќи тие носат значење и се живи. Оваа теорија на Жакото остави траен печат на методичката мисла, особено во практиката на земјите со етимолошка структура на јазик.

Како прв и најстар метод посочува дека треба да се тргне од текст како целина, па сè до разглобување до буква. Затоа, овој метод се нарекува и текстовен метод. Според методологијата што ја предложил Жакото се почнува од тоа што ќе се прочита текст, за да се разбере содржината. Се продолжува со читање на реченица која ќе се пишува на табла. Реченицата ќе се прочита полека неколку пати, покажувајќи со прст на зборовите, додека не се научи напамет. Овој процес продолжува само тогаш кога наставникот ќе потврди дека учениците ги знаат сите зборови на реченицата, читајќи ги по ред и преку ред. Откако ќе го констатира совладаното и визуелното препознавање на зборовите, наставникот ќе пристапи кон анализа на зборовите на слогови, а слоговите на букви. Според истата методологија се пристапува кон секој збор во реченицата, односно кон текстот.

Иако се идентификуваа големи придобивки со примената на овој метод, ексклузивната примена на оваа постапка не успеа да се соочи со недостатоците пронајдени од страна на методичари со истакната морфолошка структура на јазик и фонетски правопис. Како застарен метод, Жакотовиот пристап е целосно тргнат од наставната практика, но како постапка е искористен за развивање други методи.

Метод на нормални реченици

Со цел да се избегнат и редуцираат забелешките пронајдени при примената на текстовниот метод, следбеници на Жакото развија метод наречен како Метод на нормални зборови. Иако постапката беше според модел на Жакото, Грефундер предложи да се започне со анализа на едноставни реченици, кои се нарекоа како *нормални зборови*. Овој пристап претставува поедноставен модел на постапката со нормални текстови, иако во суштина се обработува по иста методологија. Избраната реченица блиска до искуството на учениците, со фонетска и графичка структура блиска до можностите на учениците, се обработува според истата постапка како со текстовниот метод. При избор на можни реченици може да се употребат предлозите на учениците. Тие ќе дадат одлични предлози за едноставни реченици, како: „Јас играм” ; „Надвор има сонце” ; „Сакам сладолед”, итн. Процедурата се развива така што наставникот ќе ја прочита реченицата неколку пати и ќе ја запише на табла. Откако ќе се утврди дека учениците ги препознаваат глобално неколкуте зборови, ќе се пристапи со анализа на зборови, слогови и букви.

Бидејќи овој метод во голема мера го олесни изучувањето на буквите, траги на овој метод се наоѓаат и во денешната практика, како помошна постапка.

Метод на нормални зборови

Настојувањето да го олеснат процесот на изучување на букви предизвика потрага по уште поедноставни методи. Ова беше причината поради која методичарите предложија при изучување на буквите наместо текст или реченица, за основа да се земе збор. Зборот кој често се избирал од набљудувањето на најблиската околина претставувал основа на понатамошна анализа. Затоа овој метод се нарекол како Метод на *нормални зборови*. Во педагошката литература може да се сретне и како *реален*[70] и *вербален* [71] метод.

Првичната примена на овој метод е евидентирана во Европските училишта кон средина на XIX век, а како основачи се познати германските наставници Максимилиан

[70] Moačanin, P., (1959), *Metodika elementarne nastave srpsokohrvatskog jezika*, Beograd: Nolit, str. 46
[71] Milatovič, V., (1986), *Nastava početnog čitanja i pisanja,* Beograd:ETTM, str. 49

Ото Крамер и Карло Фогер. Овој метод зеде големи размери во многу училишта со различна структура на јазик во Европа.

Принципот на изработка на буква е ист како претходните методи. Разликата е во тоа што наместо текст или реченица, при овој метод се поаѓа од зборот како целина. Методската постапка започнува со тоа што првично се идентификува предмет од блиската околина и се изговара како нормален збор. Треба да се има на ум дека избраниот збор треба да почнува со буквата што треба да се обработи. Се препорачува буквата што треба да се научи да се обои со црвена боја. Се мисли дека бојата ќе влијае фокусот на ученикот да падне врз соодветната буква. По можност, предметот би се нацртал на табла, а под него би се напишал зборот. Гледајќи ја сликата, учениците се обидувале да го прочитаат зборот напишан под неа. Така пристапувале кон разложување на зборот до гласови, односно напишаниот збор да се разложи на букви.

Оваа активност продолжува со тоа што се демонстрира пишување на графемата на буквата со што учениците вежбаат да пишуваат во воздух, моделираат, итн. Потоа, учениците се воведуваат во читање во букварот. По совладување на буквата, наставникот ги насочува кон пронаоѓање на зборови на иста буква, зборови кои соодветната буква ја имаат на средина на зборот или на крај. Оваа активност овозможува да се организира како натпреварувачка забавна активност, со која е најубаво да се заврши часот. Со малку модифициран став, ваквите елементи на наставен приод сѐ уште живеат во наставната практика.

Графикон 3. *Движење на поучување според метод на нормални зборови*

Метод на нормални слогови

Предводени од инсистирањето да се упрости приодот, постапката се заснова врз анализа на слог наместо збор. Се појавува во XVII век, но се усовршува во првата половина на XX век. Како микс на методите на нормални зборови и глобалната метода наоѓа примена во јазиците со морфолошка структура и етимолошка азбука.

Методската постапка на овој метод е следна:

Се почнува со тоа прво да се обработат сите самогласки, па потоа согласките. И оваа постапка започнува со анализа на слика, врз која првично се пишува првиот слог, па по совладување на првиот слог, се настапува со следниот/ите слог/ови. Интересно е да се наведе дека не се пристапува кон понатамошна анализа на слоговите до букви. Тие остануваат како графичка и фонетска целина.[72] Овој вид на читање го оддалечува читањето од природното зборување.

Иако овој метод произлегува од развојот на идеологијата на Жакото кој истакнува дека изучувањето на почетното читање и пишување треба да тргне од целина која претставува значење, наведениот метод не се заснова врз тој принцип. Слогот сам по себе не пренесува значење и затоа ова беше причината која предизвика очекуваниот животен век на овој метод да биде краток во наставната практика.

Синтетички методи

Оваа група методи препорачува почетната писменост да започне од елементи и да доведе до нивно синтетизирање. Синтетичките методи наоѓале примена во грчките и римските антички училишта, и траеле сè до крајот на XIX век, кога под влијание на спротивставувањата на Песталоци и Коменски овие методи не се применуваат во иста форма. Причината за долготрајната употреба на овој тип методи произлегува од незначајната потреба за образовани личности, ограничениот развој на педагошката наука и недоволните наставнички компетенции. Варијации на синтетичките методи имаат примена до ден денес во нашата практика, а истите имаат значителни разлики од времето кога тие беа претставувани.

[72] Krasniqi, I., (2002), *Mësimi i leximit dhe shkrimit fillestar,* Prishtinë: Libri shkollor, стр. 170

Широк спектар на ставови се појавуваат за придобивките од примената на овие методи. Градуалното изучување на читање и пишување е првичната доблест на синтетичките методи. Но, примена на истите како изолирани рефлектираа закана читањето и пишувањето да се прифати како механички процес и да го спречи разбирањето.

Различни се мислењата околу поделбата на синтетичките методи. Според анализа на повеќе извори, ќе ги претставиме следниве поделби:

- Метод на пишување,
- Метод на читање,
- Метод на читање на слогови,
- Метод на природни гласови,
- Фонетски или поимен метод,
- Фономимички метод.

Метод на срицање (читање буква по буква)

Овој метод спаѓа меѓу најстарите методи за почетно читање и пишување кој се среќава уште од времето на старите Грци и Римјани и се задржал сè до средината на XIX век. Денес се смета за сосема напуштен метод.

Суштината на срицањето било изучување на буквите по азбучен ред кои одделно се именувале. Учениците механички ги учеле сите имиња на букви, пример за *баба, б* – буки; *а* – аз; *б* – буки; *а* – аз. За да се срица зборот, треба се изговори буквата на првиот слог, потоа втората, па сè додека не се кажат имињата на секоја буква. Овој метод им создавал маки на учениците и се покажал како непријатен и неприроден.

Поради бројните слабости овој метод беше оспорен, особено од страна на Коменски и Песталоци, а Русо го нарече овој метод како „ Камшик за деца”. Напорите кои ги вложија овие мислители за ублажување на овој непријатен и болен процес, придонесоа да се модифицира овој метод. Резултатите на овие обиди доведоа до друг сегмент на овој метод, наречен како „ново срицање”. Методата која го замени „старото срицање” во првата половина од минатиот век, ги ослободи учениците од учење на имињата на

буквите, но тие се изговараа со соодветен глас. Пример, за зборот *дедо*, ученикот би ги изговарал сите букви една по една: *д,е,д,о*, за на крај да ги синтетизира преку срицање.

Иако се избегнала тежината и непријатноста која негативно влијаела врз учениците, дури и при примената на реформираниот метод, се појавувале несакани моменти. „Визуелната претстава на слогот или прочитаниот збор не се совпаѓа со аудитивната претстава."[73] Во текот на поединечното изговарање на буквите се слуша полуглас. Тој полуглас прави потешкотија при разбирање на прочитаното.

За жал и нагласените интервенции не дале посакувани ефекти во процесот на изучување на почетната писменост. Поради тоа што и овој метода не даде одговор на барањата на методичарите за пронаоѓање на лесен и интересен начин за изучување на буквите, се отфрлил од употреба. Иако кај некои ученици и денес се среќаваат траги од примената на овој метод, кога тивко ги изговараат во себе буквите поединечно, овој метод се смета за мртов метод.

Метод на слевање

Поради можноста да ги воведе учениците во првичното читање, методот на слевање како методолошка компонента се категоризира како исклучително важна фаза. Слевањето може да се сретне како гласовно и слоговно. Овој преоден период е познат како најраспространет метод. Се почнува со слевање на едносложните зборови, па сè до посложните зборови, додека не се развие способноста преку слевањето да ги „протегнат" и спојат последователно гласовите еден по еден и да ги синтетизираат во една целина. Избегнувањето на овој метод создава тешкотии во читањето, бидејќи самиот метод претставува мост помеѓу читањето и научените гласови. За да се осигураме дека овој метод претставува преодна етапа, треба да внимаваме да се слуша природно непрекинато слевање, да не се дозволи да се вметне полуглас, а никако да не се дозволи да се пеат буквите.

[73] Krasniqi, I., (2002), *Mësimi i leximit dhe shkrimit fillestar*, Prishtinë: Libri shkollor, стр. 148

Методот на читање на слогови

Основан од Цајдлер, уште од XVIII век, методот на читање на слогови сѐ уште е присутен во денешната училишна практика и покрај тоа што истиот се карактеризира со шаблонизација, формализам, механичко учење и вербализам. Поради комплексниот карактер, овој метод има разновидни толкувања кои меѓусебно се спротивставуваат. Едниот аспект е поврзан околу именувањето, додека вториот се однесува на тоа дали треба да се смести во категоријата на синтетички или аналитички методи. Овој метод е именувана како *силабичен метод*[74], *метод на нормални слогови*[75], *метод за читање слог по слог*[76]. Втората дилема се однесува на сомнежот според која поделба да се постави. Тргнувајќи од фактот дека при читање или пишување слоговите се спојуваат или се синтетизираат во зборови, овој метод се класифицира како синтетички метод.

Третото несогласување се однесува за употребата на овој метод. Додека едната група практиканти го смета за многу значаен, втората група сметаат дека е многу застарен метод. Најсоодветна ќе биде констатацијата дека методот на читање по слогови се употребува во јазиците кои имаат нагласен етимолошки правопис, наспроти оние јазици кои имаат морфолошка структура и фонетски правопис.

Метод на природни гласови

Идејата за интегрирање на методот за описменување со методот на природни гласови се поддржува од педагози и методичари кои сметаат дека со овој метод изучувањето е полесно, поприродно и атрактивно. Основач е Алвин Ајлер, според кого и е наречен овој метод. Петкоска овој метод го нарекува и како *метод на интерјекција* бидејќи примената на овој метод се заснова врз извиците. Овој метод се применувал така што секој глас имал свое име, на пример: *а-а-а*, за тоа како децата ја отвораат устата на лекар, *з-з-з,* за тоа како зуи пчелата, *е-е-е*, како го запираме коњот итн.

---

[74] Peruško,T., (1964), *Materinski jezik u obaveznoj školi*, , Zagreb: Pedagoško-književni zbor,str.25
[75] Поповиќ, Ч., (1960) Почетно читање и пишување, Скопје:Просветно дело, стр.34
[76] Krasniqi, I., (2002), *Mësimi i leximit dhe shkrimit fillestar,* Prishtinë: Libri shkollor, стр. 152

„Бидејќи овој метод има промени и живост, тој лесно предизвикува интерес кај децата, а се користи и денес во некои буквари за обработување на првите букви."[77] Добро организираната и структурирана настава преку интересни и соодветни раскази ветува одлична интелектуална и емоционална подготовка на децата. Овој метод исто така овозможува поттик, љубопитност, стимулација и одржливост на вниманието кај учениците. Ја прави наставата забавна и динамична.

Но, во овој случај се појавува и невозможноста на наставниците за измислување приказни за сите согласки. Ова карактеристична слабост на ова метода според Шимлеша се објаснува со тоа што природните ефекти „не секогаш потполно се совпаѓаат со природните гласови на човечкиот говор."[78]

Затоа, ова метода треба да се прифаќа не како незаменлива и единствена. Метода на природни гласови е препорачливо да се применува во одредени ситуации или или како брилијантна комбинација со други докажани методи кои ја поддржуваат истата структура за обработка на букви.

Фонографски метод

Една од употребуваните методи за изучување на буквите е применета и фонографскиот метод кој претставува вид на визуелна асоцијација со форма на некој предмет. Поддржувачите на овој метод мислат дека учениците полесно може да ги запаметат буквите како апстрактен знак ако нив ги поврзат со одреден конкретен предмет. Позитивните очекувани ефекти од примената на овој метод поттикна многу автори да дизајнираат букварки засновани врз фонографски метод, но покасно било констатирано дека и овој метод не претставува начин со кој успешно и со потребната динамика ќе се изучуваат буквите.

---

[77] Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор, стр.82

[78] Šimleša, P., цитиран во Попович, Ч., (1960), *Почетно читање и пишување*, Скопје:Просветно Дело, стр. 27

Фонетски или поимен метод

Верувањето дека писменоста треба да се потпре врз фонетските законитости, кон крајот на XIX век во Германија педагозите и методистите беа поттикнати да истражуваат пристап кој ќе им олесни на учениците да ги спојат гласовите во збор. „Основна цел на овој метод е настојувањето да се олесни придружниот полуглас при изговор на согласките."[79] Користењето на овој метод овозможува учениците да ја сфатат врската глас-буква, како се формира гласот и која е положбата на говорните органи при изговарање.

Методот на концептуалниот метод има за цел да го олесни разбирањето на врската помеѓу гласот и буквите. Овој метод започнува од знаењата стекнати од фонетиката. Учениците учат како да формираат глас и каква анатомска положба се презема од страна на индивидуалните гласни органи во процесот на артикулација и изразување на гласовите.

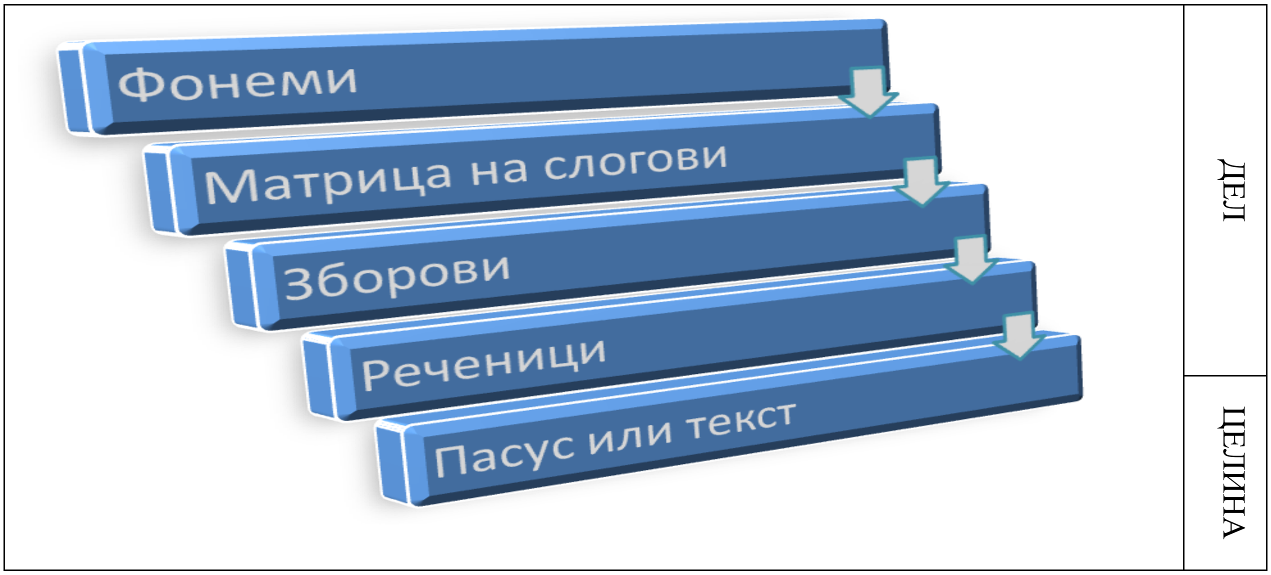
Примената на овој метод диктира користење на дидактички визуелни модели со цел да се објасни како се генерира глас, без да се избегне демонстрација од страна на наставникот.

Појмовниот метод умешно практикуван од страна на наставникот се одразува врз изучувањето на стандардизираниот изговор на одредени звуци. Но, според методичарите од поново време примената на овој метод непотребно ги оптоварува учениците со знаења за анатомијата на говорните органи. „Овој метод не треба да се применува во практиката, освен кога станува збор за дијалектен изговор кај учениците кој не соодвестува на стандардниот јазик (кај гласовите; ќ, ѓ, џ, ч каде е присутна алофонија во нашите говори). „[80] Ако се применува овој метод по секоја цена, Красниќи докажал дека ќе му наштети и ќе го намали ефектот на изучување на буквите. [81]

Учењето преку овој пристап започнува од најмалите делови кои сами по себе не пренесуваат значење. „Симболите се премногу апстрактни и немаат значење во животот на луѓето кои немале можност да видат други кои ги користеле симболите за читање и

[79] Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 72
[80] Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор, стр.83
[81] Krasniqi, I., (2002), *Mësimi i leximit dhe shkrimit fillestar,* Prishtinë: Libri shkollor, стр. 163

пишување”.[82] Во графиконот е претставена хиерархијата во фонетскиот пристап на описменување која започнува од одделни делови и се движи кон целината која содржи значајни информации и претставува значење.



графикон 4. *Учење со примена на фонетски пристап*

Фономимички метод

Фономимичкиот метод е измислен при крајот на XIX век од француски учител кој сакал да им излезе во пресрет на глувонемите ученици. Овој метод препорачува изучувањето на букви да се реализира преку имитација на природните гласови со мимика и гестикулација. Изговорањето на буквата *а* претставувало израз на чудење, гласот *о* претставува болка или симптоми на страв.

Оваа паралела помеѓу гестикулацијата и гласот придонесува за привлекување на вниманието, поттикнување на љубопитноста кај учениците и меморирање преку визуелно пресликување на гласот.

[82] Dixon,J., & Tuladhar, S., (1996), *Whole Language:An Integrated Approach to Reading and Writing*, Massachute-setts:ScholarWorks

Аналитичко- синтетички методи

Аналитичко-синтетичкиот метод е плод на комбинација на извлечените придобивки и позитивни страни од аналитичките и синтетичките методи. Како појдовна основа се зема анализата на текстот, речениците и зборовите и се продолжува со синтеза кон целина. Предноста на овој метод е тоа што овозможува систематско преплетување на трите основни аспекти на јазикот: фонологијата, морфосинтезата и семантиката.

Оваа предност придонесе за доминантност на овој метод во праксата во нашата земја главно поради овие причини:

1. Морфолошката структура на јазикот,
2. Фонетскиот правопис.

Иако не е посочен како фактор, евидентна е можноста за корелација на програмските содржини која ја дава овој метод со воспитно-образовниот аспект.

Значајни видови на аналитичко-синтетичкиот метод се гласовниот метод и методот на читање преку пишување.

Гласовен метод

Првата евидентирана примена на гласовниот метод кај нас се среќава во 1869 година, во богословското училиште во Штип основано од страна на Јосиф Ковачев.

Во литературата се нарекува *звучен* метод бидејќи изучувањето на гласовите и буквите започнува преку анализа на целината, односно анализа на збор, реченица или текст. „Називот звучен, гласовен метод потекнува од поимот звук, глас, како основен поим, основен елемент на говорот, основа за почетното читање и пишување, основа за описменувањето на децата од основно училиште. Ковачев го користи и поимот звучна анализа кој се применува како средство за откривање на составот на разните гласови и звуци во рамките на зборот, што претставува основа за постигнување на трајна асоцијација на тој глас и неговата ознака-буква како негов писмен знак."[83]

Методите употребени во гласовниот метод соодветствува на јазиците со фонетско писмо затоа и поради тоа овој метод зазема важно место во наставата на почетно читање и

[83] Јованова- Митковска, С.,(2011), Некои согледувања за „звучната метода" на Ковачев, *Годишен зборник*, Кочани: Европа, стр. 99

пишување. „Гласовниот аналитичко-синтетички метод ги обединува сите позитивни придобивки од синтетичките и аналитичките методи.“[84] Нагласената морфолошка структура не е единствен стимулатор за примена на гласовниот метод. При изборот на соодветен метод придонесува и можноста за анализа и синтеза на буква, во исто време и можноста за асоцијација на гласот со буква. Покрај другото, овој метод станува основен метод бидејќи се докажа како промотор на самостојно учење на учениците, зајакнување на самодовербата, интересот и желбата за описменување.

Постапките на овој метод за анализа на зборовите се води според методологијата на Жакото. Се почнува со раскажување на некој расказ во кој ќе доминира гласот кој ќе се изучува. Постапката е следна: наставникот пишува на табла реченица или збор кој е пожелно да започнува со наведената буква. Тој моделира изговарање на буквата во разни моменти. Кога таа е почетна буква на збор, кога ќе се најде на средина или на крај од некој збор. Потоа следуваат вежби за усвојување, односно вежби за пишување на буквата со која и завршува постапката за запомнување.

Откако ќе заклучиме дека буквата е запомнета, следи синтеза на новата буква со познатите букви. Во текот на синтезата треба да се внимава на начинот на кој ќе се поврзат буквите во збор, вештина која ќе се усвојува при читање на текст од букварот.

Аналитичката постапка при примена на гласовниот метод според Маус и Рејнолс започнува со оспособување на учениците да препознаваат одредени гласовни компоненти, на пример гласот *п* на почетокот на зборовите пиле, пат... Оваа способност се протега кон разликување на овој глас од другите гласови. Користењето на овој метод придонесува за изучување на фонетиката преку поврзување на изучените зборови со изучување на новите зборови[85].

Синтетичкиот акт на гласовниот метод, според истите автори, започнува со експлицитно претворање и комбинирање на гласовите со цел да оформуваат нови зборови. Постапката се реализира преку додавање на гласови на „група од зборови”, односно врз принцип на оформување на нови зборови од корен на збор и додавање на наставки или

[84] Поповиќ, Ч., (1967), *Методика на наставата по мајчин јазик за основните училишта (I-V одделение)*, Скопје: Просветно дело, стр.46

[85] Маус, Д., & Рејнолс, Д., (2017), *Ефективна настава, истражувања и практика*, Скопје:Арс Ламина, стр. 244

суфикси. Оваа група зборови може да се постави на почеток, средина или на крајот од зборот, на пример: ѕид, ѕидар, ѕиден, доѕидам итн.[86]

Примената на гласовниот аналитичко-синтетички метод дава одлични резултати во процесот на изучување на почетното читање и пишување. „Постојат недоволен број докази за препорака за користење на аналитичкиот или синтетичкиот метод при изучување на гласовите, затоа што и двата пристапи се еднакво ефективни."[87] Гласовниот аналитичко-синтетички метод обезбедува позитивни ефекти во јазиците со фонетска структура, го олеснува процесот во целина и осигурува значително разбирање на прочитаното, особено кога се комбинира со други методски постапки.

Глобален метод

Започнува во XVIII век, востановен од Николас Адам и ги минува границите на Европа. Се шири во земјите со етимолошки правопис: во Англија, Франција, Белгија и до ден денес во Америка, поради што во педагошката литература често се нарекува глобален метод. Во англискиот говор се сретнува како *look and say method* (погледни и кажи). Бидејќи се заснова врз цели зборови, често се среќава и како *метод на цели зборови.* Ова именување асоцира на метод на нормални зборови и затоа се смета како несоодветно бидејќи во суштина *методот на цели зборови* и *методот на нормали зборови* се разликуваат. Именувањето како *глобален метод* целосно го покрива карактерот на методот.

Несогласувањата околу именувањето не беа единствени. Големи дискусии и дилеми се евидентни околу поставувањето на овој метод на синтетички или аналитички методи. Се среќаваат и такви автори кои овој метод го одделуваат од сите групи сместувајќи го како група само по себе.

Глобалното читање се прифаќа како прва фаза која помага и постапува со цел за јакнење на мотивацијата, интересот и способноста за читање. Глобалното читање е фаза каде се втемелува читањето. „Заснована врз когнитивната психологија*, моделот за учење*

[86] Исто

[87] Torgeson, C., J., Brooks, G., Hall, J., (2006), *A systematic review of the research Literature on the use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling.* DFES Research Report no 11.Sheffield:University of Sheffield

на јазикот во целина е филозофија која при развојот на детето се базира врз знаењето."[88] Според Фрит, децата ја стекнуваат и развиваат способноста за препознавање на печатни букви на пофреквентните зборови според карактеристики на обликот, бојата и големината. Кога децата ќе со соочат со златното „М" на „Мекдоналдс" сакаат да јадат „Hapyy meal".[89] Во оваа фаза децата го прифаќаат значењето на симболот како шифрирана порака.

Глобалниот метод произлегува од предиспозицијата дека учениците кои живеат во овој век се опкружени со технологија и се во непрекинат контакт со пишан материјал. Основна единица за читање е зборот чија графичка појава се пренесува како слика, па затоа најавите на телевизија, компјутерите, етикетите на продуктите на храната, рекламите по улици и книгите, се големи причинители и промотори на почетната писменост. „Веб провајдерите ја применуваат универзалноста на симболите за да го олеснат пристапот за читање на сите. Малите деца се стручни за управување низ овој медиум." [90] Автентичната литература поттикнува љубопитност и мотивираност кај децата и го зголемува интересот и учењето на учениците за процесот на описменување. Технологијата им ја дава можноста да читаат без да ги препознаваат буквите, затоа тие преку компјутерските помагала покажуваат свесност за прикажаните симболи.

Значаен фактор кои влијае врз брзото ширење на овој метод е и влијанието на теоријата на психологијата на Гешталд. Поборниците на оваа теорија го оправдуваат ставот со тоа дека учењето е „процес на стекнување целини како глобален поглед на феномени и појави со кои се соочува субјектот што учи."[91] Теоријата „на целината" проповеда дека одделното идентификување на деловите го губат идентитетот, затоа читањето треба да се изучува како унифициран процес. „Во овој случај, зборот не се дели на неговите елементи, туку преку повторување влегува во свеста како целина, со одредено значење. Читањето почнува со сеќавање на зборови и реченици."[92] „Впрочем, детето учи да зборува со целосни говорни форми, а не со анализа и синтеза, што секако треба да се

[88] Маус, Д., & Рејнолс, Д., (2017), *Ефективна настава, истражувања и практика*, Скопје:Арс Ламина, стр. 246
[89] Frith, U., (ed) (1980), *Cognitive process in Spelling, London*:Academic Press
[90] Кремин, Т., Џејмс, А., (2017), *Извадување на одделенска настава*, Скопје:Арс Ламина, стр 530
[91] Potkonjak, N., & Šimleša, P.,(urednici), (1989), *Pedagoška enciklopedija*, Beograd:Školska knjiga, str. 226
[92] Beci, B., (2006), *Igra slova i glasova*, Podgorica: Mouse, str. 8

земе предвид при воведување на учениците во процесот на читање. "[93] Ова значи дека во текот на читањето, во самосвеста се замислува графичкиот приказ на читаниот збор како слика при кое рефлексивно се појавува и значењето на зборот.

Природата на етимолошките јазици е друг важен фактор кој ја диктира примена на овој метод. Во овие јазици зборовите не подлежат на промени на формата според полот, бројот или расата.[94] Истиот автор го претставува оправдувањето дека „читањето букви во составот на различни зборови се разликува. Помеѓу оптичката и акустичната анализа и синтеза постои голема разлика. Поради оваа причина, неопходно е зборовите да бидат запаметени во целост."[95] Деталната анализа на овие ставови укажуваат на неизбежноста и важноста на примена на овој метод во земјите со етимолошки правопис каде повеќето зборови се препознаваат и лесно се запаметуваат.

Методската постапка при описменување со овој метод е слична, но не иста со таа на нормалните зборови. Додека методот на нормални зборови се карактеризира со тоа дека зборот се разложува на составни елементи, глобалниот метод бара да се запамети графичката слика, без натамошна анализа. Овој метод се карактеризира и со нивни варијации. Овие варијанти зависат од тоа дали ќе се поаѓа од слогот, реченицата или текстот како целина. Независно од тоа која варијација ќе се избере, методската постапка не ја спротивставува методологијата на апликацијата.

Како што се наведе погоре, овој метод соодветствува на јазиците во кои зборовите немаат падежни наставки и не се менуваат. Но, тоа не значи дека јазиците со фонетска структура ја отфрлаат оваа постапка. Во Франција се применува со цел да се поттикнат за читање, да биде иницијален импулс. Глобалниот метод претставува економичен приод кон организирање на почетно читање, прилагодено според претходните знаења на учениците, при што е извршено диференцирање и индивидуализација на наставата.

Описменувањето и обработката се придружува со слика под која се наоѓа напишаниот збор. Откако децата ја запаметат сликата, истата се отстранува, за да им се даде можност за паметење на зборот. Ова е методологијата која ги оспособува учениците да научат определен фонд на зборови. Способноста за препознавање на 50 до 100 зборови

[93] Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 89
[94] Vejnaht, E., (1970), *Naš put*, Zagreb:Školska knjiga, fq.17
[95] Исто

според Петкоска, ќе им овозможи на децата да читаат „кратки, едноставни текстови, од научените зборови да прават реченици и да го вежбаат пишувањето."[96] Овде се појавува двоумење дека во овој метод се појавуваат својства на синтетичките методи, бидејќи научените зборови се синтетизираат во една целина, реченица, а потоа текст.

[96] Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор, стр.86

11 ЧИТАЊЕ

„Овие мали и добри деца, не знаат колку време и обиди им требаат за да научат да читаат. Мене ми биле потребни осумдесет години и јас, дури ден денес не можам да кажам дека сум ја постигнал целта.”

Гете

Зборот читање доаѓа од индоевропскиот збор (leg) чие значење е „одбира”. Додека во грчкиот јазик истиот збор подразбира „да се каже”(leg-ein) на латински (leg-ere) значи „да се избере, да се прочита”.

Поимот *читање* поттикна многу дискусии околу дефинирањето. Во денешниот речник *читањето* се објаснува како „Интерпретирање на зборовите напишани на хартија или друго место со изрекување на глас”[97]; „Ги следам различните напишани знаци, успевам да ги разбирам и изговарам усно или ги репродуцирам означените зборови; Јас сум во можност да разберам нешто напишано, знам, можам да го разберам напишаното;”[98]како и „Јас успевам да го разберам вашето расположение, мисли, намери или желбите ...”[99] Презентираните дефиниции ја потенцираат вештината за превод на печатени симболи во значење на прочитаната материја.

„Во наставата за почетно читање, читањето преставува цел, односно севкупните активности на наставникот и ученикот се насочени кон усвојување и усовршување на техниката на читање – препознавање и именување на буквите, слевање (синтеза) на гласовите во зборови и интонирање на зборовите во реченица. Тоа е прво квалитативно ниво од развојниот процес на читањето. На тоа ниво ученикот е читач”. [100]„Читањето е процес и важен фактор за соодветна организација на целокупната активност на

---

[97]Grup autorësh, (1981), *Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe*, Prishtinë:Rilindja
[98]Исто
[99]Исто
[100]Адамческа, С. (1997*), Почетно читање и пишување*, методски прирачник, Скопје: стр.26

поединецот, а особено за неговиот интелектуален развој"[101] "Во современиот свет читањето претставува повеќе од разбирање на она што е напишано на хартија. Новите форми на настава за читање интегрираат размислување, истражување и поврзанос, како и комуникација со други"[102].

„Читањето е аналитичко-синтетички сложен ментален процес кој истовремено вклучува многу компоненти, како: разликување на буквите како код, графички знак, нејзино преставување како симболика на акустична перцепција, правоговор на изолираниот глас во збор, поврзување на зборовите во реченица кои се појавуваат во ритамот на природниот говор и на крај разбирање на содржината (значењето)."[103] Комплексноста на читањето е објаснета и од Луис Розелбалт, познат пионер на критиката на читањето кој меѓу другото го истакнува резултатот на трансакцискиот процес кој се јавува помеѓу читателот и прочитаното.[104] Овој чин е придружен од разни аспекти. Читањето вклучува перцептивни способности за кој Леверато вели дека чита со очи и глава, манипулативно размислување и социо- психолошки аспект за кој истиот автор вели дека во текот на читањето ги вклучува сите органи, па дури и стомакот.

Како активен ментален процес, читањето претставува намерно дејство со цел пренесување на значењето на симболите или сликите. Геркард го претставува физиолошко-психолошкиот аспект на читање. Според Геркард, читањето претставува декодирање на знаците кое го постигнуваме преку гледање (слики на зборови), преку слухот (звучно пресликување) и интелектот (пресликување на концептот – значењето).[105] „Читањето како чин бара мноштво системи на означување за да се стекне чувство за печатениот текст, но покрај тоа, станувањето читатетел опфаќа однос кон читањето: учење да се дискриминира и избира развивање издржливост за читање, наоѓање начин на читање на сите видови текстови - печатени или на екран."[106] За ненаметливо и спонтано

[101]Nushi, P. (1988), *Sistemi i grafisë së tingujve të shqipes dhe vetitë perceptive e përmasat e lexueshmërisë së shkronjave të alfabetit të gjuhës shqipe*, Prishtinë:Rilindja, fq.11
[102]But,D., Svorc, L., (009),*Uspesno citanje i pisanje, teknike za razvoj pismenosti*, Beograd:Kreativni centar,str.5
[103]Mustafa, A., (200), *Didaktika e gjuhës shqipe dhe e leximit letrar*, Shkup:Logos, fq.149
[104]Probs, E., (1985), Transactional Theory in the Teaching of Literature, *Journal of aesthetic education* 20, no. 4 Yale University Press
[105]Цитирано во Mustafa, A., (200), *Didaktika e gjuhës shqipe dhe e leximit letrar*, Shkup:Logos , стр. 148
[106] Кремин, Т., Џејмс, А., (2017), *Извадување на одделенска настава*, Скопје:Арс Ламина, стр 528

да се придонесе за развививање на ова намерно и ментално дејство потребна е изложеност на учениците на читање разновидни написи, книги, реклами, телевизија или технологија.

„Читањето бара двостран приод. Тоа вклучува напад на азбучниот код за одредување на зборовите и размислување за тие зборови, со цел да се изгради разбирање".[107] Овој комплексен чин не претставува едноставно „препознавање на букви", „замисла на зборови", „изговарање на зборови". Читањето е способност да се размислува. „Осмислување и толкување со помош на очите на нешто што е напишано",[108] е дефиниција дадена од страна на Webster New World Dictionary кој ја нагласува целта на читањето, а тоа е разбирање на значењето. Читањето дури и ја надминува способноста за разбирање на прочитаното. Тоа ја претставува можноста да се биде критичен во однос на тоа што се чита. Писменоста претставува вештина на ефективно комуницирање на мислите преку пишување и читање.

„Вештината за читање треба да се учи и стекнува, а таа се учи и развива со години, со постојана и систематска работа, со постојани вежби. Наставниците и учениците треба да бидат свесни за ова. Не може да се очекува брз успех, но успехот се постигнува."[109] Дидактичката и образовната дејност треба да се насочи кон конструирање на индивидуален мотивирачки механизам за учење преку читање. Училиштето како одлучувачки фактор треба да гради структура за константна мотивација и можност за избор и самоефикасност. За да се постигне оваа психосоциолошка мотивација, учениците може да го изберат она што го учат според свои интереси и желби. Самоефикасноста може да се постигне преку обезбедување на избор од книги на различни нивоа. Ова ориентирање ќе им овозможи да доживеат успех при читањето, а понекогаш и доза на предизвик.

---

[107]Harvey, S., Goudvis. A., (2007), *Strategies that work :Teaching the comprehantion for understanding and engagement*, Stenhouse Publishers, p.13

[108]Webster New World Dictionary

[109]Mishiq, B.(1988), *Nivo čitanja i teškoča u čitanju kod učenike i razreda*, Sarajevo: Naša Škola, str.317

12 КЛАСИФИКАЦИЈА И ВИДОВИ ЧИТАЊЕ

Како неопходна функција во денешното општество, читањето влијае врз развојот на когнитивното мислење кај учениците, креативноста и имагинацијата. Читањето без сомнение го подобрува речникот во говорното и писменото изразување и комуникацијата. Овие придобивки ја имплицираат потребата за организирање на активности не само за усвојување и развој на ова вештина. Неизбежен факт е дека успешно планираната организација на вежби за читање влијае на мотивираноста и општиот став на учениците кон книгата и читањето воопшто.

Класификацијата на видовите читање се реализира според критериуми кои се базираат од гласноста на читањето, намената и според бројот на читачите. Поделбата според гласноста го одделува читањето во *гласно* и *читање во себе*. Поделбата според намената како особина, читањето го дели во *логично* и *изразно* читање, додека според број на читателите читањето се дели како *индивидуално*, *хорско* и *драмско* читање.

12.1. Читање со разбирање (логично читање)

Читање со разбирање е општо прифатен поим, па затоа и формалното толкување се чини дека е непотребно. Читањето со разбирање е намерен чин, активен и интерактивен процес. Психологијата на читањето овој процес го толкува како прогресивен и активен процес, "При процесот на читање, читателот се наоѓа во интелектуален ментален процес, кој *го гради* значењето на текстот, повеќе од тоа дека реализира *репродукција* на зборовите од текстот.” [110] Разбирањето како ментален процес се случува паралелно со читањето, пред читањето, за време на читањето и по читањето.

„Ние го дефинираме читањето со разбирање како процес на извлекување, а истовремено процес на градење на значењето преку интеракција и учествување во писмен

[110]Musai, B. (2005), *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues*, Tiranë:CDE, fq.22

јазик”[111]. Ова толкување ќе ги осветли основните компоненти кои влијаат врз разбирањето на прочитаното. *Читателот* е неминовен актер на овој сложен чин кој е во можност да го внесе индивидуалниот капацитет, атрибути кои крајно влијаат врз разбирање на прочитаното. При успешно разбирање на прочитаното, читателот успева да ги интегрира претходните знаењата и искуствата. Интеракцијата помеѓу текстот и способностите кои читателот ги носи во процесот на читање, исто така овозможуваат разбирање на прочитаното.

„Учењето да се чита е долгорочен развоен процес, што резултира со читање на различни материјали со леснотија и со интерес, за разни цели, дури и тогаш кога материјалот е тешко разбирлив и не е интересен. Читањето со разбирање се дефинира како степен на разбирање на пораката. Ова разбирање доаѓа од интеракцијата помеѓу напишаните зборови и како тие предизвикуваат знаење на текстот”. [112]

„Во текот на читањето, читателот ги користи когнитивните способности (внимание, меморија, критичко-аналитички способност, заклучок, визуелизација); мотивација (цел за читање, содржински интерес, читателска само-ефикасност), познавање (речник, содржината и јазичните вештини, знаење на стратегиите за развивање) и искуство”.[113]

Едноставното гледиште на Гох и Танмер за читањето е претставено како едноставна равенка:

Декодирање (дешифрирање) X Разбирање на јазик = Разбирање на читањето [114]

За да се креира читање со разбирање, мора да се евидентни дешифрирањето и разбирање на јазикот. Разбирање на прочитаното е целта и причината за читањето. Вештината на поединецот за читање со разбирање е способноста за обработка на напишаните информации во текстот. Фундаменталните детерминанти во разбирањето на текстот не се само индивидуалните атрибути. Несомнено дека значаен фактор е и опсегот на вокабуларот и способноста да го поврзе значењето на зборот во контекст на

---

[111]Snow, C.(2002),*Reading for understanding*, Arllington:RAND, p.11

[112]Rayner, K., Foorman, B., Perfetti, Ch., Seidenberg,M., (2001), *How Psychological Science Informs the Teaching of Reading*, Wisconsin: University of Madison, p. 74.

[113]Snow, C.(2002),*Reading for understanding*, Arllington:RAND, p.14

[114] Gough,P.B., & Tunmer, W.E., (1986), Decoding, Reading and reading disability, *Remedial and Special education*, 7(1):6-10

реченицата. Академскиот јазик, густината на концептите и содржинската структура се фактори кои влијаат врз ефективното читање.

За да ја развие способноста за разбирање на прочитаното, односно да ја пронајде главната тема и деталите кои ја поддржуваат, според Робинсон, читателот треба да помине низ прозаичното, интерпретативното и апликативното ниво. Додека во *прозаичното* ниво читателот само ќе ги декодира зборовите, во *интерпретативно* ниво ќе биде способен да чита меѓу редови. Крајната и посложената фаза е *апликативната* фаза каде читателот ќе успее да ги помине границите на прочитаното, односно ќе достигне да ги имплементира идеите од авторот во нови ситуации.

Авторската порака може да биде разбрана и интерпретирана на многу различни начини. Толкувањето е во зависност од познавањето на темата, јазичните и текстуалните структури и совладувањето и манипулирањето со когнитивните и метакогнитивните стратегии. Без сомнение дека треба да се имаат предвид и индивидуалните способности на поединецот за разумно размислување и ангажирање, како и мотивацијата чии особини би придонеле во надминување на бариерите кои се претставени во пишана форма.

12.2. Гласно читање

Гласното читање претставува „претворање на зборовите и речениците, како пишани знаци, во звучни сигнали и сфаќање на смислата на текстот што се чита."[115] Овој метод претставува најпогоден начин за разбирање на прочитаното, особено кога се зборува за учениците кои сè уште не го совладале течното читање. Без оглед на нивната способност и нивото на читање, примената на овој вид на читање влијае врз усвојувањето и унапредувањето на читањето.

Придобивките за развој на писменоста преку гласното читање се многубројни. Тоа е начин преку кој се демонстрира читање, а тоа кај учениците позитивно влијае за развивање на интересот и желбата за книгите. Гласното читање овозможува разбирање на односот помеѓу печатениот збор и значењето. Учениците имаат можност да разберат дека напишаниот збор е вид на пренесување информации. Информациите пренесени со овој

[115] Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор, стр.125

вид читање ги добива секој ученик, без оглед на неговата способност за читање. Гласното читање ги изложува учениците на разни јазични модели, збогатување на речникот и влијае врз мотивираноста на учениците. Демонстрирањето на гласно читање од искусен читател дава јасна слика како треба да звучи читањето. Во овој случај се креира претстава на техники на читање, читање со интонација и внимавање на интерпункциските знаци.

Паралелно со фактот дека гласното читање овозможува соочување со значењето вградено во пишаниот збор, овој вид читање на наставникот му дава можност да го оцени разбирањето на учениците преку нивното инволвирање во дискусија генерирана во текот на читањето. Овој вид на читање ги охрабрувaа учениците да искусат различна литература, да го интегрираат нивното искуство и знаења во актот на поврзување идеи низ текстовите, да бидат во потрага по збогатување на нивниот вокабулар со непознати зборови и секако креирање на позитивен став на учениците кон читањето и книгите воопшто.

Со гласното читање учениците „додека слушаат, тие предвидуваат, извлекуваат заклучоци, поставуваат хипотези, се идентификуваат со ликовите, реагираат критички и креативно и развиваат чувство за приказна."[116] Како што веќе констатиравме, преку оваа форма на читање имаме за цел кај учениците да ја разбудиме љубопитноста и одржливоста, да објасниме и да инспирираме, да ги увериме и да ги забавуваме. Но, пред сè, целта на гласното читање се однесува кон условување на мозокот да создава знаење и да изгради вокабулар.

Веќе е општо познато дека учениците од првиот образовен циклус постојано се идентификуваат со наставникот. Тој (таа) за нив претставува битие кое знае сè. Затоа, читањето на глас од страна на наставникот претставува најпогоден начин за усвојување и унапредување на читањето. Вештината за читање од страна на наставникот ќе ги упати учениците кон креирање на вештини за користење на јазикот, обработка на информации, и ќе ги мотивира. Во текот на гласното читање од страна на наставникот се создаваат околности за паузи помеѓу читањето. Паузите помеѓу читањето се многу важни бидејќи тие даваат можност за дискусии, за поттикнување на фактички и предвидувачки прашања.

[116] But,D.; Svorc, L.,(2009), *Uspesno citanje i pisanje, teknike za razvoj pismenosti*, Beograd: Kreativni centar, str.46

Впрочем, нема да го исклучиме и фактот дека истата техника ни овозможува да ги идентификуваме аудитивните ученици.

Како образовна активност, читањето на глас обично се случува помеѓу наставник или ученик(ци) или може да се случи помеѓу група ученици од разни нивоа на совладување на техниката на читање. Позитивното од оваа форма е дека при слушање на читањето, ученикот има можност визуелно да го следи прочитаното. Оваа форма апсолутно помага во глобалното читање бидејќи следејќи го читањето, учениците почнуваат да ги препознаваат најфреквентните зборови. Несомнено дека овие елементи придонесуваат и за развој на писменоста на учениците.

Гласното читање може да биде и индивидуално. Оваа форма на читање овозможува усовршување на техниката на читање. Воедно, прогресот кој се очекува да се постигне со примена на оваа форма на гласно читање е тоа што наставникот има можности да го следи ученикот. Индивидуалното гласно читање обезбедува изложеност на учениците кон техничко и истражувачко читање.

Хорското читање е форма на гласно читање која често се применува во наставната практика при меморирање на одредена содржина. Оваа форма претставува модел за течно читање каде учениците креираат соодветен ритам. Хорското гласно читање влијае врз практикувањето и давањето поддршка во читањето и затоа се преферира да се применува пред воведување на учениците во индивидуалното гласно читање. Овој модел помага да се подобри способноста за читање, да се изгради течност, точност, умереност, самодоверба и мотивација кај учениците. Хорското читање им помага на учениците да му пријдат на актот на читање без страв. Оваа форма може да се нарече идеална, особено кај децата кои сè уште немаат самодоверба, се срамат или кога имаат говорни потешкотии. Во овој случај тие рамноправно учествуваат во активноста, ја развиваат самодовербата и чувството за припадност. Од многуте придобивки кои ги носи хорското читање, Бут и Сворц ги резимираат следниве:

- Развој на меморија,
- Чувство на сигурност и единство,
- Групна солидарност,
- Унапредување на социјални вештини,

- Стекнување доверба во групата,
- Разбирање на интонација, ритам и такт,
- Развивање на визуелна и аудитивна меморија,
- Развивање на течно читање.[117]

Драмското читање овозможува трансформирање на читањето во возбудлив чин и ја стимулира љубопитноста на ученикот кон пишаниот збор. Оваа форма на читање спаѓа меѓу најчесто препорачуваните. Учениците се воведуваат во ваквите активности со голема љубов, напор и интерес. Драмското читање може да се применува во сите одделенија, без оглед на нивото на усвоеност на техниката на читање. Важно е внимателно да се избере текстот кој ќе биде прочитан, а истиот треба да биде соодветен според содржината и на возраста на учениците.

Драмското читање влијае врз визуелизација на значењето на делото кое се чита. На учениците им се поделуваат разни улоги од драмскиот текст. При интерпретирање на дадените улоги (читање на даденото сценарио), учениците го доживуваат читањето. Драмското читање целосно ги ангажира учениците во процесот на учење и критичкото размислување. Покрај образовниот ефект, оваа форма има влијание и од социјален воспитен аспект. Драмското читање ги обврзува учениците да работат заедно, да се слушаат и заеднички да придонесуваат во оживување на пишаниот збор.

12.3. Изразно читање

Според своите карактеристики на класификација, изразното читање спаѓа во групата на гласно читање. Во оваа поделба доаѓа до израз умешноста на читателот преку јачината, интонацијата, дикцијата и ритамот да го оживее напишаното.

Изразното читање е уметност. Претставува уверливо пренесување на содржината преку говорните вредности на читателот. Чинители за овој вид читање се: брзината и паузите на гласот, јачината и динамиката, бојата и дикцијата, интонацијата , артикулација, и друго.

[117] But,D.; Svorc, L.(2009), *Uspesno citanje i pisanje, teknike za razvoj pismenosti*, Beograd: Kreativni centar, str. 32

Брзината како фактор влијае во одредување на тоа дали читање ќе биде изразно. Брзината на читањето се одредува во зависност од динамиката на дејствувањата на текстот. Ако случувањата се побавни, со таква брзина ќе се пристапи и кон читање на текстот и обратно. Брзината треба да се прилагодува така што ќе биде разбирлива од страна на слушателите, т.е. да не биде многу брзо. Но, никако не смее истата да се одвива многу бавно бидејќи ќе ги оддалечи слушателите од содржината и на тој начин се губи интересот.

Паузите во текот на изразното читање влијаат текстот да не биде едноличен. Делчева-Диздаревиќ паузите ги дели на *граматички, логични* и *психолошки* паузи.[118]

Граматичките паузи се измислени да ја поделат содржината на логични целини. Тоа е привремен одмор помеѓу зборовите кои имаат семантичка независност и целост. Непосредното запирање има за цел да ги оддели мислите, да им даде живост, да понуди експресивност во читањето и задоволство.

Логичните паузи како особина на изразното читање имаат за цел да нагласат даден момент или збор. Овие кратки паузи се употребуваат да се одделат зборовите или синтагмите во реченицата.

Психолошките паузи се значајни елементи кои овозможуваат психолошко доживување. Со овие кратки паузи се овозможува влијанието на емоционалниот аспект. Затоа во текот на читањето го привлекуваме вниманието со тоа што подзастануваме кај зборот кој всушност пренесува емоции. По доживување на психолошката состојба, кратката пауза овозможува слушателот да продолжи да го следи читањето.

Јачината на гласот е исто така важен елемент и му користи на изразното читање. За да биде читањето изразно, треба да се претставува со умерен глас. Силината на гласот не треба да биде тивка и монотона. Истата треба да биде доволно силна, но никако не се толерира пресилна или пак со пискалив глас. Нивото на јачината на гласот треба да се прилагоди според карактерот на текстот и да соодветствува со природата на напишаното. Затоа, при усвојување на читањето може да се даваат инструкции за јачината на гласот по потреба да се менува.

---

[118] Делчева- Диздаревиќ, Ј. (2003), Дидактика на јазичното подрачје во основното образование, Скопје:Просветно Дело, стр.192

Динамиката на гласот е мошне важен услов за изразното читање. „Динамиката е енергија на говорниот звук кој се манифестира во рамките на најниските и најсилните артикулирани фонеми, фонетски групи и групи на зборови."[119] Недостигот на динамика на гласот во читањето ќе влијае врз нарушување на смислата на напишаното.

Дикцијата на гласот е важен индикатор за правилно изговарање на зборовите и стилот на изразување. Дикцијата се однесува на јасноста и соодветното нагласување на зборовите во реченици, кое својство го прави читањето да биде пред сè разбирливо, убедливо и експресивно. При изразното читање секогаш треба да внимаваме на биномот дикција - артикулација.

Артикулацијата е важна одлика на изразното читање. Артикулација е правилно изговарање на гласови кои сочинуваат зборови и реченици. Под правила артикулација се мисли на физичката способност за движење на говорните органи за да произведат правилни секвенци на говорните звуци.

Во зависност од степенот на тешкотиите, неуспешната артикулација може да влијае не само врз нереализирано изразно читање, туку и врз развојот на јазичните и социјалните вештини кај учениците. Идентификуваните недостатоци треба да се третираат од страна на наставникот, а ако се забележат вродени недостатоци, во тој случај проблемот се споделува со стручно лице, логопед.

Интонацијата спаѓа меѓу клучните елементи кои го сочинуваат изразното читање и комуникацијата воопшто. Карактеристика на интонацијата е особината која ја опфаќа способноста за начинот како ги кажуваме нештата, наместо тоа што го кажуваме. Со други зборови може да се рече дека интонацијата е „мелодијата" што ја слушаме при читањето, „тоа е музика, хармонија и ритам на говорот"[120], бидејќи главните одлики се спуштањето и кревањето на тонот. Тонските единици се од суштинско значење за значењето на говорот или напишаното.

Гласовната варијација може да влијае врз психолошкиот и логичниот акцент. Како што природно се разликува гласот на дете и старец, замислениот говор на лавот и зајакот,

---

[119] Gramatkovski, B., Kochoska,J., Ristevska,M., Sivakova, D., The expressive Reading as an Opportunity for Improvement of the Preschool Children's Speech, *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, Volume 4, Issue 1, ISSN

[120] Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), Дидактика на јазичното подрачје во основното образование, Скопје: Просветно Дело, стр. 193

и слично, различна е интонацијата при читање на различни карактери на ликовите од текстот. Комплементарниот сооднос на тонските единици и интерпункциските знаци овозможуваат не само разбирање на содржината, туку и емотивно доживување на она што се чита.

Ритамот во читањето дејствува како музичкиот ритам. Претставува особина која го прави читањето поприродно. Ритамот се наметнува во зависност од природата на содржината. Испреплетувањето на сите наведени особини го сочинуваат ритамот кој му дава ефект на читањето, причинува задоволство на умот, но и за душата.

12.4. *Тивко читање*

Оваа форма на читање, без сомнение, е најпогодниот вид кој се применува по букварскиот период. Учениците може да се воведат во читањето во себе откако ќе ја усвојат техниката на читање, а истата ќе ја развијат во наредните одделенија.

Читањето во себе е автентична и индивидуализирана практика која може да се применува во воведниот дел од наставен час. Тивкото читање без сомнение го поддржува критичкото размислувањето и дозволува резимирање при рефлексија на часот.

Читањето во себе има предности бидејќи се реализира тивко. Истото дозволува развој на самостојно учење бидејќи може успешно да се диференцира за секој ученик поединечно. Овој вид е поекономичен и бара минимална енергија. Читателот може да се наврати на текстот додека не ја сфати суштината на содржината. Во тој случај читателот својата концентрација ја фокусира во сфаќање на суштината, наместо естетските предизвици во изразното читање кое понекогаш може да претставува само уметничко читање.

Тивкото читање е најприменета форма на читање во целото образование и целиот живот. Во наставата читањето во себе дозволува да се ангажираат сите ученици во исто време. Концентрацијата е поголема и се зголемува брзината на читање. Евидентни се силните каузални врски помеѓу читањето и постигањата на учениците. Тивкото читање претставува клучна алка во развојот на флуентноста, брзината, вокабуларот, но исто така и врз мотивацијата, интересот, креирањето на позитивен став кон читањето и развојот на навика за читање.

Но, воведување на учениците во тивко читање не значи дека ќе ги оставаме да читаат без некакви барања. Во овој случај ќе побараме од учениците да ги активираат сите сопствени мисловни механизми и читателски вештини за што побрзо и полесно да ја разберат содржината на прочитаното.

12.5. Интерактивно читање

Широкиот спектар толкувања на значењето на поимот интерактивно читање ја наведуваат можноста за контролирање на текстовите од страна на читателите. Оваа контрола влијае врз природата на процесот на читање. Карактеристика на интерактивното читање е дека истото овозможува активно учество во изградба на значењето преку поставување прашања. Можноста за интегрирање на искуството, паралелно со изградбата на нови знаења овозможува стимулирање на размислување и помнење на прочитаното, што е карактеристика на интерактивното читање.

Интерактивното читање обезбедува модел на добро читање, ги мотивира учениците да читаат самостојно и претставува можност за збогатување на речникот. Интерактивното читање ги промовира вештините за критичко размислување и вештините за говорно изразување.

12.6. Споделено читање

Оваа форма на читање е искуство кое најчесто се води од страна на наставникот или некој искусен читател. Услов за реализација на оваа активност е вклученоста на читател кој според нормите чита течно и совршено. Овој вид на читање треба да биде експресивен, свесен и да се реализира со техничко читање. За воведување на оваа практика, услов е текстот што се чита да биде напишан со големи букви, формат на печатени букви кој овозможува учениците да го гледаат јасно.

Моделирањето на оваа форма на читање во голема мера придонесува за воведување на учениците во глобалното читање. Во овој процес на споделено читање учениците учествуваат во читањето, така што тие се соочуваат со концептите на печатен материјал,

почнуваат да го перципираат читањето, а најважното е дека ќе почнат да се чувствуваат како вистински читател. Воведувањето на споделеното читање

- Им дозволува на учениците да уживаат во материјали кои не се способни самостојно да ги читаат;
- Овозможува сите ученици се чувствуваат успешни со обезбедување поддршка за целата група;
- Учениците дејствуваат како да читаат;
- Им помага на читателите да го научат односот помеѓу говорниот и печатениот јазик;
- Им помага на учениците во учењето каде да се насочи и / или да се фокусира нивното внимание;
- Ги поддржува учениците да воочат симболи и конвенции за печатење, додека го конструираат значењето од читањето на текстот;
- Им помага на учениците при поврзување на основните знаења и новите информации;
- Се фокусира во давање помош за развивање концепти за печатените и фонетските врски;
- Им помага на учениците да развијат чувство на приказната и да го зголемат разбирањето.[121]

[121] Holdaway, D., *Shared Reading An Instructional Strategy for Teachers Grades K–3*, http://www.readingrockets.org/content/pdfs/SharedReading.pdf (превземено на04.10.2018)

13 КУЛТУРА НА ГОВОРНОТО И ПИСМЕНОТО ИЗРАЗУВАЊЕ

Односот помеѓу говорното и писменото изразување

Говорното и писменото изразување се поврзани и се способности кои се надополнуваат и меѓусебно се преплетуваат. „Јазикот е социјална алатка. Медиумот на изразување (на пр. говорен или пишан јазик) е поврзан со намерата заради која се користи јазикот и со контекстот на неговата употреба.”[122] Говорното изразување е интелектуално својство на човекот кое започнува уште од изговарање на првите зборови, пред учениците да дојдат во училиште, додека пак писменото изразување започнува во училиште и се развива доживотно.

За усното и писменото изразување се мисли дека вклучуваат пренос на разни психолошки состојби и барања, како пренос на информации, мисли, желби и чувства. Овој трансфер на информации се пренесува од едно на друго лице како прв чекор на комуникација, а потоа се развива до разбирање како покомплексен феномен.

Се појавува како динамична и статична форма на комуникација. Усниот говор е трансфер кој користи динамика во текот на говорењето, „користи акцент, дикција, интонација, темпо, пауза, говор на телото - мимика и гестикулација”[123], карактеристики кои го прават овој вид поживописен. Со голем репертоар на визуелни знаци, хармонизирано изразување во рамките на своите ограничувања на културното изразување и низа разни ефективни атрибути, говорникот има можност психолошки да ја ангажира публиката и да го пренесе емотивниот став.

Пишаниот јазик како статична форма на изразување, се појавува како поапстрактен, но во исто време значително попрецизен поим. Писмениот трансфер на

[122] Јуинг, Р., Лори, Т., & Хигс, Џ., (2016), *Наставата и комуникацијата, обмислување на професионалните искуства*, Тетово:Арбериа Дизајн, стр.192
[123] Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор, стр.105

информации е покомплексен интелектуален човечки атрибут. Начинот на пренесување на мислите од страна на оној кој пишува и добивањето на тој трансфер од страна на читателот може да трае многу време, а писателот има можност да го контролира овој процес. Може да го пишува како едноставен или сложен софистициран пишан аргумент, краток или долг, со брзо или бавно темпо. Од друга страна, читателот исто ужива во овие можности и опции. Тој може да чита брзо или бавно. Тој може во текот на читањето да престане да чита за да размисли за тоа што го прочитал, па дури и неколкупати повторно може да се наврати на пишаното, сѐ додека не го разбере. Оваа комуникација на мисли се карактеризира со рефлексивен и контемплативен стил, односно изразување или вклучување на пролонгирана мисла.

Додека усното изразување се стекнува во раните детски месеци во семејството и пошироката социјална средина, писмената култура започнува при воведување на учениците во процесот на описменување. Во повеќето случаи започнува во училиште, институција за која се мисли дека е најповикана за ангажирање на учениците во светот на пишаниот збор. Усвојувањето и развивањето на оваа култура во училиштето се реализира преку организирана настава и систематско вежбање на оваа вештина. Во спротивно, способноста за изразување може само да назадува, а таквите деца може да заостануваат.

Препознавањето на буквите не ја задоволува потребата за писмено изразување. За реализацијата на овој чин несомнено дека не можеме да ја избегнеме способноста за правопис, граматичките и механичките правила и конвенции, како и другите законитости за структурно правилно формирање на реченици. Пишаното треба да се структурира правилно и прецизно, зборовите се поставуваат јасно, да се организира избор на реченици и да има хронологија во подредување на истите. Умешноста на излагањето преку пишана форма е паралела помеѓу ефикасноста на комуникација на мислите и вештината за зграпчување и задржување на вниманието на читателот, во литература позната како „Art of the hook“ (Уметност на кука).

Говорно изразување

И покрај тоа што не изгледа радикално, неверојатно важно е тврдењето дека описменувањето се дефинира како четири нишки на јазикот - читање, пишување, зборување и слушање. Иако скоро сите дефиниции имаат тенденција описменувањето да го толкуваат само како вештини за читање и пишување, од витално значење е да се потврди значењето на говорната вештина и слушањето.

„Говорниот јазик е прв, најважен и најчесто користен структуриран медиум на комуникација на детето. Тоа е основно средство преку кое на секое дете поединечно ќе му биде овозможено да структурира, оценува, опишува и контролира неговото / нејзиното искуство. Покрај тоа, што е уште позначајно, говорниот јазик е примарен медијатор на културата, начин на кој децата се лоцираат во светот и се дефинираат себеси со него и во него".[124]

Говорното изразување има големо влијание врз развој на описменувањето, бидејќи неминовна е важноста на постоењето силна врска помеѓу разбирањето на говорниот јазик, значењето на зборот и читањето со разбирање. Неизбежна е и врската помеѓу говорното и пишаното изразување. Комплетната структура на изразувањето како карактеристика на формалното говорното изразување е скоро идентична на пишаниот јазик. „Развивањето на говорните можности има свое посебно значење во подготовката на учениците за почетно читање и пишување. За таа цел наставникот почесто организира специјални говорни вежби, со цел учениците што повеќе се ослободат во своето самостојно усно изразување."[125]

Според Линфордс, говорниот јазик е составен од три компоненти: фонолошки, семантички и синтаксички. Правилата за комбинирање на звуци се вклучени во фонолошката компонента. При говор употребуваме правила на кажување зборови, за кои правила и не секогаш сме свесни. Способноста да се разбереме и да искажеме зборови покажува дека ние знаеме голем број правила. Семантиката е компонента составена од најмалите единици кои можат да се комбинираат една со друга за да создаваат зборови,

[124]Cregan, (1998), цитарано во *Five Components of Effective Oral Language Instruction*, Professional Development Service for teachers, Dublin:Nangor Road, стр.2
[125]Делчев, Ѓ.(1991), Методски прирачник за настава по македонски јазик во прво одделение, Скопје: Дидакта, стр.10

морфеми. Синтаксичката компонента се состои од правила кои ни овозможуваат да се комбинираат морфеми во речениците, со чии комбинации оној кој говори пренесува значење. Прагматиката е и четвртата компонента која опфаќа правила за употреба на јазиците. Способноста за соодветно зборување во различни ситуации, односно учење на прагматични правила е толку важно бидејќи луѓето се оценуваат и врз основа на она што, како и кога го говорат.

Негување на развојот на јазикот

Наставниците и родителите придонесуваат за развој на говорниот јазик со обезбедување на средина полна со можности за развој на јазикот, преку употреба на јазикот како валиден систем на комуникација за достоено одразување на идентитетот, вредностите и искуствата на семејството и заедницата на детето. За развој на јазикот придонесува и третирањето на децата како соговорници, дури и кога тие сè уште не зборуваат. Таа комуникација може да се постигне преку преку експресии на лице или говор на тело.

Како значаен фактор кој несомнено влијае врз развојот на говорното изразување е и воведување на децата во активности кои вклучуваат широк спектар на материјали и активности со различни групи на врсници, споделување на книги, дискусии, драмските игри и интеракцијата и друго. Воведување на децата во активности со употреба на богат јазик каде тие ќе бидат соговорници на возрасните е многу важно. Тие мора да се стават во улога на слушатели, но и говорители. Децата треба да поставуваат прашања, но и да одговараат.

При воведување на децата во активности за развој на усното изразување треба да се обрне внимание при изборот на содржина, изборот и формулирањето на темата која ќе им биде интересна на децата, изборот на добро осмислени говорни вежби.

Содржина на наставата по усно изразување

Во доменот на развојот на описменувањето се дискутираше различна проблематика категоризирана во различни начини, области и дисциплини од секојдневието, теми вклучени во истражувањето, теми од личен интерес или пракса.

Клучот е во разновидноста. Во рамките на категориите кои се наменети за поддржување на разбирањето, збогатувањето на речникот, флуентноста и правоговорот, содржините се претставуваат по случаен избор. Обично децата ги изложуваме на содржини кои се блиски за учениците. „Тоа се обично содржини од животот и од работата на учениците, доживеани во кругот на семејството, на училиште, во општествената средина и во природа, односно сѐ што се случува во непосредната објективна стварност на ученикот."[126] Но, учениците континуирано и внимателно треба да навлегуваат во содржини кои им се непознати. Во овој случај ќе треба да креираме околности така што децата ќе ги изложиме на содржини од посредната и непосредната средина.

Иако се смета дека сѐ може да послужи како содржина, треба да внимаваме содржините да бидат блиски, познати, достапни, актуелни и да будат интерес кај учениците. Од голема важност е содржините да се на ниво на интелектуалните способности на учениците. Според Диздаревиќ, содржините треба да се одберат под услов да не се пресложени или од друга страна премногу едноставни за нивното интелектуално ниво. Според истиот автор, селектираните содржини треба да имаат воспитно-образовни вредности и да служат за мотивација и ангажирање на учениците за усно интерпретирање, имено содржините да го поттикнат развојот на интелектот на децата.[127]

Теми за усно изразување

Темите кои се предмет на обработка треба да придонесат за мотивација, вклученост и креативност кај учениците. Наставникот треба учениците правилно да ги воведе во

[126]Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 266

[127] Исто

разговор на индиректен начин, отворајќи им на децата можност за изразување на ненаметнати мисли.

Кога говориме за избор на темата, се нагласуваат три можности и тоа: формулација од страна на наставникот, ученикот и заедничка формулација. Изборот на темата треба да биде флексибилна и формулирана од страна на учениците кога тоа може да се очекува од нив. Изборот на теми зависи од возраста, односно од интелектуалната и емотивната подготвеност на учениците. Ако зборуваме за ученици на најмалата возраст, од нив не очекуваме доволна зрелост за таква задача. Спротивно на тоа, треба да се наведе дека по веќе дадените инструкции и доживеаното искуство, се очекува учениците од поголема возраст да можат и успешно и јасно да ја формулираат темата. Искусните ученици се насочени, обучени самостојно да формулираат теми во рамките на содржината, теми кои се јасни и недвосмислени.

Планирање на говорни вежби

Говорното изразување настанува природно, секој ден и се развива и тогаш кога не е планирано. Не значи дека секое усно искажување влијае врз развојот на говорната култура. „Напротив, развивањето на способноста за убаво и прецизно усно искажување, како и за развивање на смисла за воочување и доживување на убавината на македонскиот збор, може да се развие само со систематска и строго смислена работа."[128]

При планирањето на содржините и темите на говорните вежби треба да се обрне внимание на дидактичкиот принцип од полесно кон посложено, од познато кон непознато и секако, според способностите и возраста на учениците. Воведување на спиралната наставна програма во практика овозможува учениците да се навраќаат на истата проблематика. Со враќање на истата тема, учениците имаат можност да ги надградат своите знаења на повисоко ниво.

Планирањето на наставата по мајчин јазик за култивирање на говорниот израз како придонес за усвојување на јазичните норми, според авторот Делчев значи дека: „тоа ќе се постигне со разновидни говорни вежби, градуирани според својата сложеност и тежина,

[128]Делчев, Ѓ.(1991), *Методски прирачник за настава по македонски јазик во прво одделение*, Скопје: Дидакта, стр.61

преку кои, постепено, но сигурно, кај учениците ќе се развива способност да зборуваат на литературен јазик"[129].

Освен планирањето на содржини, изборот и формулирање на тема, за да бидат успешни треба да се изготви / осмисли план по кој ќе се развива говорната вежба. Иако не треба да претставува ограничување, планот нуди патека по која учениците ќе го состават својот концепт на говор. При изготвување на планот идејата е учениците да се движат во поставената рамка, која е составена од следните елементи: вовед, разработка и заклучок.

Видови говорни вежби

За развојот на говорната експресија многу е важен начинот и пристапот до различните видови говорно изразување.

Првите говорни вежби се наменети за идентификување на говорниот развој на учениците, чија информација ќе послужи за планирање на идните активности во одредена област.

Усвојување на нормите на јазикот, правилниот литературен јазик, богатиот речник, и друго, се обврска на училиштето. Ние не може да го негираме влијанието на животната средина, медиумите и пристапот до различна литература соодветна за возраста на децата во подигање на нивото на говорното искажување. Авторот Делчев нагласува дека: „Разбирливо е дека, доколку во таа околина се зборува на литературен јазик, детето побрзо и полесно ќе научи правилно да зборува. Детето ќе научи правилно да зборува ако му се овозможи почесто да слуша правилен литературен говор. Тоа особено се однесува на одделенскиот наставник, кој на учениците треба да им служи како пример. Училиштето може да им овозможи на учениците да слушаат правилен литературен говор и на други начини. Грамофонот и магнетофонот, на пример, односно звучните репродукции што ги овозможуваат тие, не помалку можат да придонесат за негување на убавиот устен израз кај ученикот„[130]

Говорните вежби се делат на две групи: *ортоепско-граматички говорни вежби* и *стилско-композициски вежби*.

---

[129]Делчев, Ѓ.(1991), *Методски прирачник за настава по македонски јазик во прво одделение*, Скопје: Дидакта, стр.61
[130]Исто

Ортоепско-граматички говорни вежби

Овој вид на говорни вежби имаат за цел учениците преку нив да ги усвојуваат вештините на правилна артикулација на гласовите, поединечно или во состав на зборови, односно правилно изговарање на зборови, одделно или како дел од реченицата.

Ваквите вежби имаат намена да го прочистуваат јазикот од неправилните изрази од локалниот говор и точно изговарање на буквите. Во наставната практика постои широк спектар на вежби за правилно усвојување на вештината за изговарање на гласови и букви, слогови и зборови.

Стилско-композициски говорни вежби

Усвојување на знаења за правилно изговарање на буквите, слоговите и зборовите се само основа, иако не се доволни за успешно усно изразување. Речникот е една од компонентите на писменост која го вклучува познавањето на зборот. Разговорот, прераскажувањето, раскажувањето, опишувањето и известувањето се говорни вежби кои во нашата практика се применуваат со цел да се поддржи описменувањето.

Кога зборуваме за стилско-композициските говорни вежби, освен усвојување на ортоепијата подразбираме и стил, композиција на говорното изразување и збогатување на речникот на учениците. Стилско-композициските говорните вежби се делат на:

Разговор - се смета како природна, спонтана, едноставна и неформална форма на усно искажување. Но, развојот на вештини за разговор е често во фокусот и е важен дел од наставата, бидејќи секој разговор сам по себе не се одликува со карактеристики за продуктивна размена на мисли. Наставникот со својата умешност треба да ги води учениците на разговор преку јасно поставени прашања, конкретни и недвомислени, вештини кои на учениците ќе им служат како модел. „При составување на списокот прашања на кои учениците треба да одговараат, треба да се води грижа за прашањата од самите ученици. Овој список на прашања не треба да се третира како строго одредена секвенцијална низа која треба да се обработи со учениците, но како упатство кое ќе го насочи и усмери разговорот и ќе им помогне на учениците да не се оддалечуваат од

темата."[131] Од друга страна, учениците треба да научат не само да одговараат на прашањата, туку и активно да учествуваат во разговорот со правилни одговори, односно со корисна формулација на говор. Иако се смета како поедноставна и најнепосредна форма во комуникацијата, разговорот треба да се заснова врз некои правила: „словување на соговорникот, почитување на неговата личност, сериозност на тонот на кој се говори, искреност, духовитост, култура на слушање и пројавување интерес за потребите и желбите на соговорникот на којшто треба да му се помогне да реши некој проблем."[132] Овие правила во текот на разговорот се воспоставуваат така што се исклучува еднонасочниот интерес, изразување на бес или недостаток на интерес при сослушување, навреди и омаложување на проблемот на соговорникот.

Квалитетниот разговор започнува со насоките дадени од страна на наставникот, чија тенденција е да ги води учениците низ структурирано искажување на мисли. Кога се вели *води*, се мисли на „мисловно водење", кога наставникот ќе ги стави во ситуација во која учениците целосно ќе ги сфатат прашањата и ќе можат да создадат функционални одговори.

Прераскажување – иако се многу блиски, сродни форми кои се надополнуваат една со друга, раскажувањето и прераскажувањето се различни поими. Додека прераскажувањето подразбира репродукција на прочитаното или слушаното, раскажувањето е посложена форма на изразување која во себе вклучува излагање на директно стекнати содржини.

Прераскажувањето е полесна форма на излагање врз која се надградува раскажувањето. Учениците сакаат да слушаат раскажувања од поголеми, но сè повеќе можат да прераскажуваат. Култивирањето и развивањето на овој мисловен вербален акт треба да се обликува така што при раскажувањето децата ќе инволвираат и доживеани емоции. Таквиот пренос на свои искуства ги доведува учениците да се идентификуваат со карактерите на четивото и да креираат свои ставови кон појавите кои вербално ќе ги бранат. Актот на пренесувања на мислите треба да претставува логичен тек.

[131]Dejvid, B.& Lari, S. (2009), *Uspešno čitanje i pisanje, Tehnike za razvoj pismenosti*, Beograd:Kreativni centar, стр.25

[132] Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор, стр.107

Совладувањето на хронолошко прераскажување може да се изведе плански, преку соодветни слики и апликации или преку поставувања на прашања за зачувување на положбата на мислите.

Како вид на говорно изразување, прераскажувањето е многу застапено во нашата наставна практика во вид на прераскажување при обработка, преку илустрации или слики наменети за говорни вежби. Истата форма може да ја сретнеме како: „Буквално прераскажување; Слободно прераскажување; Со проширување на текстот; Опширно прераскажување; Скратено; Со одговор на прашања; Информативно прераскажување; Прераскажување по аналогија; Прераскажување со промена на местото; Со промена на крајот на содржината; Прераскажување на содржината во целост; Прераскажување на содржината по делови и Флексибилно прераскажување".

Раскажување–сличноста на оваа форма со прераскажувањето се рефлектира од карактеристиките дека истите се оформени од претходно доживеани претстави. Убавината на овој вид говорно изразување е во слободата, т.е. при изразувањето може да се претстават доживеани искуства, субјективни ставови или содржините ќе се потпрат врз нивната творечка фантазија. При раскажувањето не се обрнува внимание дали се зборува за фиктивен или нефиктивен состав.

Раскажувањето може да се јави во следниве форми:

- Раскажување на лични доживувања – инволвирањето на лично искуство при раскажувањето е вистинско доживување на учениците. Овој интерес и желба на споделување треба да се преточи со планирани активности за убаво говорно изразување. Со оглед на фактот дека е претпочитана форма, полезно е наставникот да настојува да ги стимулира учениците, создавајќи проблемски ситуации и заеднички доживувања, додека не мисли со логично обликувано раскажување.
- Раскажување по слики - За поефикасно и поефикасно учење и поучување се инсистира примена на користење на визуелни одбележувања. Визуелизирањето се темели врз физиолошките и психолошките особености на перцепцијата, памтењето и учењето. Раскажувањето по слики значително ја подобрува и мотивацијата за работа и ефектите од работата. Бидејќи тоа

често се применува во комбинација со останатите методи, може да биде попратен елемент во скоро секоја фаза од наставата.

При изготвување на активностите, а со цел да се елиминира евентуалното прескокнување, треба да се организираат слики кои имаат логична поврзаност. Трансферот од слики во говорно изразување ќе ги оспособи учениците да создадат мислење за продукцијата и дистрибуцијата на информацијата, односно да ги опишат и споредат перспективите и гледиштата.

- Раскажување по дадени зборови и даден почеток – оваа активност им е омилена на учениците. Предводени од зборовите и дадената реченица за почеток, учениците раскажуваат, односно креираат целосен состав.
- Раскажување по прочитан текст – учениците, особено оние од првиот образовен циклус, покажуваат значително голем интерес за слушање на состави кои се читаат, но покажуваат интерес и за раскажување на истите. Раскажувањата поврзани со слики или други аудитивни и визуелни апликации, може да влијаат врз развој на детската фантазија, резултат врз кој ќе се создаде можност за слободна усна експресија, односно говорна култура.

Опишување - се појавува како последователен акт по раскажувањето кој по природа се јавува како поедноставен. Опишувањето е сложен сам по себе бидејќи со вметнување на сетилата треба да се креира „слика” на тоа што се опишува.

Опишувањето не претставува само набројување на карактеристиките на она што се опишува. Со овие вежби се настојува да се кажат сите особини. Поаѓајќи од тежината на овие вежби, треба да се почне од опишување на дејството на некој настан, па да се премине кон опишување на предметите и појавите. „Освен репродуктивно и продуктивно опишување, во наставната практика се користат и други видови: интелектуално, емоционално, целосно, нецелосно, тесно, широко, и др. Кога, на која возраст и кој вид на опишување ќе се примени во наставата по култура на говорот, зависи од менталната

зрелост на учениците, од нивната способност за набљудување, од искуството, од средината во која живеат, итн."[133]

Овие вежби се развиваат систематски. Се почнува од тоа што првата дескрипција е општа, без детали, поаѓајќи кон развивање и зацврстување на способностите за организирано фокусирано набљудување, повлекување на сите важни детали и хронолошкиот развој на настаните. Воведувањето на учениците кон овој процес се развива кон насочување на учениците од страната на наставникот давајќи им свој пример.

Ваквите говорни вежби во училишната пракса се реализираат преку омилени игри, како на пример: еден ученик се крие (или нешто крие), и според описот треба да се погоди за кого (за што) станува збор. Игрите може да се модифицираат така што можат да криjат или замислуваат предмет и преку опишување да се погоди.

„Од позиција на лицето кое опишува, можни се неколку видови описи:

- Субјективен опис (емоционално обоен, личен, импресионистички);
- Објективен опис (аналитички, синтетички, вистински);
- Реалистичен опис (целосно реален на предметот што се опишува);
- Романтичен опис (украсен, преполн со убави изрази).

Според степенот на креативноста, описот може да биде:

- Репродуктивен опис (објективно, фотографско опишување);
- Продуктивен опис (творечки, книжевен опис).

Според предметот што се опишува разликуваме опис на природа, пејзаж; на портрет или личност; затворен простор – ентериер; отворен простор – екстериер; предмет; суштество; слика; природни појави и опис на сложен однос помеѓу предметите, суштествата и појавите„[134]

Известување – соодветните вежби се поврзани за информирање при кое говорителот треба да набројува податоци без да внесе лични ставови кон соопштените податоци или прикажаните факти. Ваквиот говор по природа се карактеризира и темели врз фактографија и затоа учениците говорат со што поконкретен јазик.

[133]Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 283
[134]Исто

Иако методичарите претпочитуваат овие вежби за учениците да се воведат во погорните одделенија, од 3-то или 4-то одделение, не треба да значи дека не треба да се почне порано, барем со основниот вид. Додавање на вакви импулси ќе ги поттикнат учениците како да ги презентираат своите интереси, знаења и намери.

Кон овој вид на изразување учениците може да се воведат постепено, преку разни активности. Може да се симулираат ситуации на одржување приредба за која ќе треба да се известат сите ученици и наставници од училиштето. Формулацијата на таквиот говор треба да се состои од времето и местото на одржување. Ваквите едноставни вежби овозможуваат и напредок, преку воведување на учениците кон посложени ситуации (известување на другарчето за изучената материја или да набројат што сѐ виделе надвор при некое набљудување) со тоа што наставникот треба секогаш да внимава известувањето да не премине кон опишување.

Развојот на писменоста во рамки на наставната програма по мајчин јазик

Имајќи ја предвид важноста на училиштето врз развојот на писменоста, ќе се осврнеме на програмските подрачја во наставната програма по мајчин јазик, развојниот процес, како и градацијата на содржините во програмата по мајчин јазик, за да се согледа поддршката која истата ни ја овозможува. Покрај примарната цел за култивирање на љубов кон неа, потребно е и стекнување лингвистичка наобразба и компетентност - јазична култура на изразување.

Во првиот образовен циклус учениците, покрај усвојување на буквите, односно оспособување за читање и пишување, усвојување на основни правописни правила, се вклучуваат во вежби за оспособување на водење разговор со други и усвојување на примарни начела за меѓусебно разговарање и разбирање.

Содржините се распределени во програмски подрачја, во различни образовни циклуси. Во прво одделение: слушање и говорење, литература, изразување и творење, медиумска култура и подготовка за почетно читање и пишување.[135] Второ одделение опфаќа почетно читање и пишување, јазик, читање, литература и лектира, изразување и

[135] Наставна Програма за I одделение во деветгодишно основно образование (2007)

творење, како и медиумска култура.[136] Во трето одделение програмата ги опфаќа сите програмски подрачја како и во второ одделение.[137]

Во првото подрачје од прво одделение, учениците се воведуваат во меѓусебна комуникација преку користење на говорот, а усвојувањето на основната култура во комуникацијата е една од поистакнатите цели. На пример: „Да се поттикнат кон синхронизирано користење на вербалниот и невербалниот израз; Да се поттикнат кон правилно артикулирање на вербалниот говор; Да се оспособат за користење на јазикот при искажување на емоциите, доживувањата и мислите; Да се поттикнат кон говорно творештво; Да ја развијат фантазијата во говорното творештво; Да ги осознаат потребите и вредностите на пишаниот говор во функција на поттикнување на потребата од писмено изразување и др."[138]

Во второ одделение, покрај вклучување во почетното читање и пишување, се воведуваат и основни граматички содржини. Континуирано се прошируваат барањата за развивање и увежбување на говорните вештини.[139]

Во трето одделение, од поелементарни кон пословени, учениците се воведуваат во структурирано говорно и писмено изразување, со употреба на стандардизиран јазик, употреба на живописни и нови зборови, анализа на прочитаното и посложени граматички содржини.

Во вториот образовен циклус, односно од IV до VI одделение, учениците веќе го имаат развиено основното усно и писмено изразување. Во овој период се настојува да разликуваат зборови со различно лексичко значење во усната и писмената комуникација, да се воведат во функционалните стилови на говорното изразување, односно да го усвојуваат поетскиот, научниот, разговорениот, новинарскиот и административниот стил. Учениците ги усвојуваат вештините за учествување во дискусија во различни улоги и го применуваат правилото за акцентирање на стандардниот јазик.[140]

Во третиот образовен циклус на основното образование учениците се оспособени и свесни за моќта на културното изразување. Се воведува пишување на информативни,

---

[136] Наставна Програма за II одделение во деветгодишно основно образование (2007)
[137] Наставна Програма за III одделение во деветгодишно основно образование (2007)
[138] Наставна Програма, (2007), Скопје: МОН, http://www.bro.gov.mk/docs/Makedonski_jazik_pdf.pdf
[139] Наставна Програма за II одделение во деветгодишно основно образование (2007)
[140] Наставна Програма за IV-VI одделение во деветгодишно основно образование (2007)

наративни, фиктивни и нефиктивни текстови, молби, жалби, записник, извештај и есеј. Говорните вежби се насочени кон опишување и прераскажување на емисија, претстава, прочитани текстови, сопствени искуства и други форми на усно изразување. Учениците на крај од основното образование ги имаат усвоено вештините да ги претстават свои ставови за актуелни настани, да дебатираат и аргументираат за своите мисли и ставови кон конкретни појави и проблеми во секојдневниот живот, вештини кои се одликуваат со употреба на стандардниот јазик.[141]

Писмено изразузување

Да се пишува, значи да се стават симболи или слики на хартија каде што се изразува мислата. Можноста за изразување на мислите во писмена форма е суштинска вештина за живеењето воопшто. Обезбедување на можности за усвојување на пишувањето е создавање на можности за ефективна комуникација. Дали пишувањето е уметност или вештина? Во целина, пишувањето е уметност која се поддржува од стекнати вештини. Како секој вид на уметност, така и пишувањето како форма на експресија има своја алатка за реализација и подобрување и може да се нарече вештина. Усвојувањето на знаења и вештини за пишување со механички и граматички конвенции, ќе овозможи да се зачува формата на изразување која претставува трајна форма на зачувување материјали и вредности од минатото.

Усвојувањето на пишувањето не значи само едноставен трансфер на мисли на парче хартија. Наставата се фокусира врз процесот или применетите фази за генерирање на квалитетна содржина. Како што е констатирано, училиштето треба да ги поучува учениците да комуницираат на различни форми, односно да оформуваат култура на говор. Писменоста е многу широк поим. Со неа не се подразбира само елементарно знаење и вештина за пишување букви, слогови, зборови и реченици, туку подразбира и оспособување на учениците за општење во писмена форма, според одредени законитости за пренесување мисли. За да се сфати напишаната содржина, потребно е да се пишува постапно, разбирливо, разновидно, содржински богато и со функционален стил.

[141] Наставна Програма за VII - IX одделение во деветгодишно основно образование (2007)

Манифестацијата на процесот за мислење се реализира преку усна и писмена форма. Навидум многу слични, пишаната форма на изразување претставува посложена активност бидејќи симболите кои претставуваат значење „суво” се наоѓаат на хартија. При говорот се обраќаме некому кој е присутен, додека при пишување, обратно. Говорот е форма поткрепена од јачината на гласот, интонацијата, дикцијата, изразот на лицето и телото, нагласувањето на збор и други, кои даваат смисла и чувство на живост. Одликите на формите на изразување го прави пишувањето сложена форма на изложување факти и аргументи според некоја утврдена методологија, при што треба да се внимава во изборот на зборовите и граматичките и правописните правила.

Развивањето на сопствена инвентивност и креативност при писмено изразување се стекнува постепено, долготрајно и преку планско учење и вежбање. Способноста и вештината за пишување е плод на систематизирани вежби која се гради преку писмени вежби и состави.

Содржина на наставата за писмена форма на изразување

Постои широк опсег содржини кои служат за вежби на писменото изразување. Содржините кои се предвидени во наставната програма може да се изработат слично на говорната форма и да се одберат според различни критериуми. Можат да произлезат од самиот интерес на децата, ученичкиот живот, желбите, доживувањата и слично, но и по предлогот на наставникот.

Умешноста е да се одбере содржина која ќе ги мотивира учениците. Изборот треба да буди интерес и куриозитет, децата да се вовлечат во светот на фантазијата, да го зајакнува мисловниот акт и да негува љубов кон пишаниот збор. Истите треба да бидат во рамките на интелектуалните способности на учениците. Учениците не треба да се воведат во содржини кои се прелесни бидејќи истите не можат да влијаат мотивирачки. Тие треба да претставуваат недостижно ниво за менталниот развој на децата.

Теми за писмено изразување

Избор на соодветна тема за вежби на писменото изразување претставува клуч за успех. Темите, како и кај говорните вежби, придонесуваат за мотивација, вклученост и креативност на учениците.

При избор на темите особено е важно да дојдат до израз и да се утврди дека истата им е позната на учениците. Кон утврдување на темата треба да се пријде преку говорните вежби. Со оваа постапка, наставникот ќе се осигура дека предложената тема е јасна, интересна, креативна, делува мотивирачки, а пред сè, ги поттикнува и насочува при составот да применат уредни и убави изрази.

Кога говориме за формулирање на темата, тогаш треба да се има на ум дека истата не треба да ја ограничува способноста за изразување на учениците. Таа треба да претставува широко поле во кое тие богато ќе се изразат, внимавајќи да не се оддалечат од темата. За таа намена, изборот и формулацијата на темата за писмените вежби треба да е добро осмислена, прецизна и јасна.

Планирање на писмените вежби

Развивањето осет за успешно писмено изразување се гради преку планирани вежби. Воведувањето на учениците во ваквите активности треба да се предводи со добро планирање кое е формулирано од наставникот (во пониските одделенија, кога учениците немаат искуство и сè уште не се интелектуално зрели), заедно (кога учениците имаат некакво искуство, но таквата вештина не е оформена) и самите ученици самостојно (учениците од погорните одделенија). Составувањето план за самостојно пишување значи самиот приод кон избор на содржината на составот.

Дизајнирањето на план имплицира синтеза на деловите, односно составните елементи на содржината. Покрај обезбедување на структурата на составните елементи, планот ја овозможува хронологијата, широчината и длабочината на писмената вежба. Самата идеја на планот е движење по поставена рамка и одење преку добро осмислената патека.

Тргнувајќи од воспитните придобивки на планирањето на писмените вежби, учениците треба да се оспособат сами да креираат модел кој ќе им осигура тие да чекорат постепено во процесот на пишување, до нивно усовршување.

Видови писмени вежби

Пишувањето е наменето за реализирање голем број цели за различна публика. Овие различни форми на пишување се често познати како видови на писмени вежби. Во наставната практика овие вежби се класифицираат првенствено на две поделби:[142]

- *Писмени вежби* – техничко пишување за усвојување на способноста за изразување, и
- *Писмени состави* – иако се послободни, по природа се посложени.

Други методичари ги делат на:

- Репродуктивни – иако не во буквална смисла, нивната намена е да се репродуцираат знаењата;
- Продуктивни – немаат ограничена намена. Овој вид овозможува слобода на изразување на доживувањата, желбите, мислите, итн.

Тргнувајќи од дидактичкиот принципот од полесно кон посложено, надоврзани една со друга, писмените работи ќе се поделат на: *несамостојни*, *полусамостојни писмени вежби* и *самостојни писмени состави*. [143]

Несамостојни писмени вежби

Како што е наведено, несамостојните вежби имаат за цел да ги оспособат учениците за развивање на способноста за пишување и во исто време да ги зајакнат вештините за пишување при што ќе применат механички и граматички конвенции. По природа се од репродуктивен карактер и групата на несамостојни вежби се наједноставни

[142] Делчева- Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје:Просветно Дело, стр.298

[143] Исто стр.299

писмени работи. Во група на несамостојни вежби спаѓаат: препишување, диктат, одговори на прашања, и други.

Препишување

Учениците се среќаваат со оваа форма најрано од сите. Нивната намена е креирање основа врз која ќе се развијат другите форми на писмени работи. Кога велиме едноставна, не значи дека има статичен карактер. Наведената форма претрпува промени, така што модификацијата ќе се реализира според сложеноста на истата. Првичните чекори на оваа вежба е препишување на букви, зборови, кратки реченици, па сè до кратки текстови.

Овој вид писмени вежби има свои големи придобивки. Учениците при овој акт се соочуваат со правила при процесот на пишување, односно ги продлабочуваат знаењата за граматичките и правописните правила. Препишувањето во практиката може да се сретне и како едноставна и како сложена форма. Едноставното препишување вклучува препишување на зборови, реченици и текстови, додека сложеното претставува задача со повисоко ниво на барања. На ова ниво учениците се предизвикуваат да препишуваат со цел да поправаат граматички грешки, да ги поправат грешките при употреба на интерпункциските знаци, да ги сменат категориите на зборовите, како на пример: род, број, лице, време, и др.

Препишување не значи дека треба секогаш да се напише она што е дадено во книгата или она што го запишал учителот на табла. Препишувањето значи и повторно пишување на својата писмена вежба, со цел да се репродуцира, односно да се поправи првичната верзија. Препишувањето може да го сретнеме и како:

Лекторирање на задачата – се појавува како основна задача која подразбира корекција на печатните, правописните и граматичките грешки. При лекторирањето структурата на реченица останува иста. Тоа што може да се смени е вклучувањето само на интерпункциските знаци.

Препишување на ниво на реченица – подразбира промени на структурата на речениците, додека се задржува нивното оригинално значење и редоследот на информациите.

Препишување на ниво на параграф - вклучува промена на основната структура на реченицата во рамките на секој параграф. Смислата, целта и информациите остануваат исти и доследни во рамките на параграфот. Иако вежбата претрпува промени, се одржува духот на оригиналната содржина, иако има помалку реченици.

Препишување на ниво на страница –подразбира промена на целата страна и треба да биде различно од оригиналната содржина. Промените кои ги претрпува оваа форма настојуваат да се реализираат во структурата и редоследот на реченицените во рамките на еден пасус, како и преуредување на структурата на параграфите со цел да не се промени контекстот на содржината.

Овие видови на препишување се однесуваат на писателите, но во наставната практика може да го изведат искусни писатели при процесот на ревизија на напишаното.

При препишувањето учениците треба да ја усвојат техниката на препишување. Треба да научат дека не треба гледаат буква по буква и да се обидат да го направат целосно. При ваквите вежби настојуваме да ја зголемиме брзината, но секако ако тоа не влијае врз ракописот кој треба да е читлив, разбирлив и уреден.

Според нивото на сложеност се јавуваат и вежби за реализација каде учениците не само што препишуваат, туку и решаваат задачи. Изведувањето на вежбите од овој карактер поттикнуваат критичко размислување, креативност и фантазија. Таквите писмени вежби се: творечко пишување и препишување на задачи.[144]

Диктат

Од семејството на несамостојни вежби, диктатот се појавува како посложена форма, бидејќи треба да се репродуцираат знаењата на некое изучено правило. Од друга страна пак, покрај посветување внимание на содржината, правописните и граматичките вежби, диктатот треба да биде читлив, за да се совлада вештината на брзо пишување.

Диктат е многу погоден за учениците од прво одделение. За да ја изврши својата цел, диктатот треба да се реализира веднаш по изучување на некоја материја. Кога го реализираат диктатот, учениците учат да ги идентификуваат почетните звуци, оние што се

[144] Исто стр.301

во средина и крајните звуци, нивната комбинација и регулирање, односно ќе научат како правилно се пишуваат зборовите.

Диктатот им помага на улениците да го развијат критичкото мислење и решавањето проблеми, ја развива брзината и точноста при пишувањето. Овој предизвик обезбедува индивидуална и дополнителна настава, но и активност за вреднување на постигнатото со учениците, со цел да го следи напредокот на учениците.

Користењето на диктатот како пат кон описменувањето гарантира повратна информација за целиот процес на учење. Оваа форма на репродукција на изучената материја ги поврзува трите витални елементи, а тие се:

- Ги слуша и идентификува гласовите;
- Ги препознава и подредува гласовите што го сочинуваат и го претставуваат тој збор/говор и
- Ги пишува на хартија, внимавајќи на правописот, граматиката и читливоста.

Во текот на диктатот, учениците ги користат сетилата за слух, вид и допир. Бидејќи овој процес овозможува ангажирања на повеќе сетила, нивните млади мозоци се поттикнуваат да создадат моќна патека за ефективно учење. Откако се основани овие услови, односно воспоставена е интерактивна врска помеѓу овие сетила, диктатот им овозможува на учениците да се вовлечат во овој процес кој може да биде форма на: автодиктат; контролен диктат; слободен диктат; изборен диктат; творечки диктат; диктат со пресретнување на грешките: визуелно и акустички; диктат со промена на зборовите и диктат со дополнување.

- *Диктат со пресретнување на грешки* – е форма која ги воведува учениците во вежби за пресретнување на грешки. Во оваа форма, наставникот најпрво ги пишува на табла зборовите кај кои има грешки. Во моментот кога учениците не се чувствуваат сигурни и се колебаат во точноста на зборовите, ги проверуваат на табла.
- *Начин за увежбување на изучено правило* – се реализира така што по пишувањето на зборовите, речениците, итн. истите реченици, се пишуваат на табла и се споредуваат со веќе напишаното.

- *Автодиктат* – е самостојна форма на пренесување на наученото на хартија. Истиот овозможува да се контролира, споредувајќи го со оригиналот и може да се вреднува од наставникот. За автодиктат често се употребуваат песни, прозни делови или кратки делови на текстови кои се меморираат од страна на учениците. Откако учениците го пишуваат меморираниот текст, тие преминуваат во фаза на споредување на напишаното со оригиналниот текст од книгата. Заради ова, овој вид на диктат обично се употребува и како форма на самооценување.
- *Диктат со дополнување* – при примена на оваа форма, учениците се воведуваат во задачата каде треба да ги пополнат намерно испуштените зборови.
- *Диктат со промена на зборови* – оваа форма опфаќа оспособување на учениците за промена на зборовите (реченицата) според одредени граматички категории, пример промена на родот и бројот на именката или формата на глаголот од минато во идно време.
- *Контролен диктат* – со оваа форма се потврдуваат знаењата на учениците. Контролата се реализира непосредно по завршување. При изведување на контролен диктат, учениците кратко се запознаат со содржината, а по диктатот, може да се даде слобода да ги поправат интерпункциските знаци или евентуалните грешки настанати заради брзината на пишувањето. Покрај карактерот на вежбата, контролниот диктат овозможува креирање на индивидуална слика на постигањата, поради што напишаното индивидуално се контролира и поправа.

Со цел да се култивира намената во наставната практика, контролата, односно поправката на диктатот се реализира со разни приоди. Најчеста форма е поправката од страна на наставникот. Но, контролата на диктатот може да се реализира и кога текстот во правилна форма се пишува на табла. По дискусија за правилата, според грешките сретнати при пишување, учениците самостојно ги поправуваат. Впрочем, при воведување на разни форми на вреднување, во последно време се воведе и взаемно вреднување. Според оваа

тенденција, контролата ќе се реализира така што учениците ќе ги разменат меѓусебно тетратките и ќе се поправаат грешките.

Одговори на прашања

Како форма е многу застапена во наставната практика која се воведува уште од прво одделение. Најнапред започнува од разговор помеѓу наставник – ученик кој се води при првиот контакт со букварката, односно осмислување на прашања и одговори предводени од илустрациите на книгата.

Поставувањето на прашања може да се реализира на неколку начини. Наставникот може да ги напише прашањата на табла, па децата да одговараат во нивните тетратки или прашањата кои се поставуваат под секој текст, учениците директно да ги одговараат писмено.

Ваквата активност ги вовлекува учениците во систематско и експлицитно поучување на писмени вежби каде се настојува да се дадат целосни одговори. Како во говорната, така и во писмената комуникација, поставувањето прашања е умешност. Поставувањето прашања го одредува нивото на партиципација на учениците. Треба да се обезбеди соодветност за интелектуалната способност на сите ученици и истите да варираат за да се опфатат сите нивоа. Поставувањето прашања ќе ги поттикне сите активно да учествуваат. Истите треба да се отворени, јасни и специфични.

Полусамостојни писмени вежби

Според карактерот, овој вид вежби се сместуваат помеѓу продуктивните и репродуктивните вежби. Нивната цел е овозможување на децата да се трансферираат од едниот кон другиот вид.

Нивната природа им дозволува учениците да се чувствуваат слободни во нивното изразување, иако истите спаѓаат во група на полусамостојни бидејќи ним им се обезбедува содржинско планирање, па дури и им се сугерираат зборови и изрази. Најчесто применети форми на полусамостојни писмени вежби се: прераскажувањето, раскажувањето и опишувањето.

Прераскажување

Се темели на усните вежби и се смета како „скок” во посложени форми на вежби. При овие вежба се настојува авторот да биде што посамостоен во избор на изрази, иако воведот и планот на реализација на составот е определен. Формулацијата на изразувањето е слободна и затоа изборот на содржината која ќе се репродуцира претставува можност која им ја даваме на учениците за изразување на нивните писателски вештини. Содржините треба да придонесуваат за уметничко изразување, односно да се внимава на употреба на впечатлив стил, убав, јасен и живописен јазик.

Во наставната практика учениците повеќе се изложуваат на прераскажување кратки и впечатливи приказни или басни, односно посредно дознаен материјал. Учениците може да прераскажуваат прочитан или слушан текст, гледан филм или претстава, радиодрама, настан или слично. Без оглед на тоа која форма ја прераскажуваат, учениците треба да внимаваат на хронологијата на настаните.

Како форма за усвојување на говорната култура на изразување, прераскажувањето може да претставува цел сама по себе, или дополнителна придружна активност за остварување на други цели на часот.

Успешното прераскажување може да помине во посложена форма на прераскажување каде ќе се отежнат критериумите на барањата. Како барања може да се наведат инволвирање на своите емоции и искуства, да се внесат личните доживувања, да се направи некоја споредба, да се смени крајот на приказната, да се смени времето на случување итн. Прераскажувањето вклучува различни форми на примена:

- *Прераскажување преку одговор на прашања* - прераскажувањето произлегува според претходно дадени прашања;
- *Делумно прераскажување* – ученикот (наставникот) избира преферирaн извадок од прочитан текст или прочитана книга која ќе се претстави;
- *Целосна содржина* – прераскажувањето ја опфаќа целината на содржината. Се внимава да не се прекрши структурата и да не се наруши хронолошкиот поглед;
- *Детално прераскажување* - форма каде доаѓа до израз меморирање на факти извлечени од содржината, без ангажирање на сопствен творечки труд;

- *Скратено прераскажување* – создава посложени ситуации каде ученикот треба да ги претстави основните прашања и проблеми без да опфати ирелевантните детали;
- *Прераскажување со промена* – овие форми може да се комбинираат или може да се применат како независни. Прераскажувањето со промена на лица претставува форма каде може да се смени родот. Смената во прво лице влијае врз доживување на содржината од лицето кое го прераскажува. Со иста цел, за да се инволвираат чувствата на говорителот, промена може да се случи и во времето на случување на настаните, на пример од минато во сегашно време;
- *Прераскажување по аналогија* – е форма која го поттикнува ученикот да осмисли ситуација според сочуваната матрица на содржината. Овој вид претставува сложена форма бидејќи од ученикот се бара креативен и творечки дух;
- *Неограничено прераскажување* - претставува слободна форма каде ученикот пристапува според неговата логика, без да ја наруши структурната смисла на содржината.

Воведувањето на учениците во активности за прераскажување ги оспособува за репродукција, но исто така го ангажира и творечкиот чин на учениците. Се избираат интересни теми кои ќе ја поттикнат љубопитноста на учениците. Се настојува учениците да употребуваат слободно и литературно изразување. Овие активности се потпираат на дидактичкиот принцип, од полесно кон посложено и од познато кон непознато. Со оглед на тоа дека овој чин не е едноставен, ваквите активности треба да се добро осмислени.

Наставниот час предвиден за прераскажување има своја структура на реализација. Часот се води според следниот план:

- Учениците ќе се воведат површно во содржината. Наставникот ќе го прочита текстот, а читањето мора да ги исполнува критериумите на уметничко читање. Изразното читање ќе овозможи учениците да го разберат и доживеат текстот.

- Следува усна репродукција на текстот. Во случај на непознати зборови, истите ќе се објаснуваат и запишат на табла.
- Се реализира планот на вежбата со сите составни елементи и детали на содржината и се определува и хронологија на случувања.
- Откако ќе се дизајнира планот, учениците усно го прераскажуваат текстот, при што внимаваат да се држат до предложениот план реализиран од наставникот или заеднички со учениците.
- Учениците го пишуваат прераскажаното.
- По пишувањето, им се дава на учениците можност да ја прочитаат вежбата и да ја уредат
- задачата.
- И на крај, се поправа писмената вежба, која може да се случи истиот ден или наредниот, може да се реализира колективно или индивидуално од страна на наставникот.

Раскажување

Овој тип на писмена вежба претставува посложена задача, бидејќи во неа присуствува слободата на изразување и слободата на обликување на содржината. Овој чин опфаќа и ја нагласува изворноста и креативноста на учениците.

За да се потврди успешноста на раскажувањето, не зависи само од усвојувањето на способноста за составување, туку зависи и од нивото на мотивацијата на учениците. „Доброто раскажување треба да ги има сите квалитети на добриот говор: боја на гласот, емоционалност, дикција, интонација, гест, мимика....”[145] Мотивирање, односно будење на креативниот дух ќе влијае на креирање добро структурирани раскажувања, уредни, со богат јазичен израз и стил и секако со добра композиција.

[145] Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор, стр.113

Раскажувањето може да се реализира во разни форми. Во секоја форма се настојува да се вклучат личните емоции и доживувања на учениците. Формите на воведување на учениците во раскажување може да се реализираат преку:

- *Набљудување на слика* – замисла дека ученикот е дел од сликата (сторијата). Од него се бара да раскажува за проблемот, местото, просторот, времето....според негово лично доживување;
- *Раскажување според позиција* – од ученикот се бара да раскажува од позиција на ученик, учител, лекар, научник, планинар и слично;
- *Раскажување со даден почеток* – од ученикот се бара развивање на дадена идеја или мисла. Ученикот се води кон креирање на можен крај на настанот согласно со определената матрица;
- *Креирање на настан (приказна)* – според дадени зборови ученикот се ангажира да креира приказна.
- *Раскажување на смешна случка* – од учениците се бара да раскажат случување која е прочитана, слушната, доживеана во училиште, дом, игралиште и сл;
- *Раскажување според дадени слики* – најчесто применувана форма која ги ангажира учениците да осмислат приказна во согласност со низата на прикажани слики.

Успешноста на раскажувањето во писмена форма зависи од тоа колку ќе се обезбеди повратна информација. Повратната информација е пожелно да не биде оценета бројчено, туку истата да биде конструктивна. Како корисна алатка за оценување, повратната информација треба да претставува јасна слика на забелешки и сугестии од наставникот. Откако поединечно ќе имаме повратна информација, зависно од наидените потешкотии ќе се организираат таканаречени мини-лекции за евидентирање на истите. На посебен наставен час исто така, треба да се реализира последната и неизбежната фаза, а тоа е поправка на писмените состави. „Поправката е задолжителна, зашто во спротивно,

писмените вежби ќе ја изгубат својата педагошка вредност”.[146] Излагањето на ученикот може да се следи, коригира или надополнува од другарчињата.

Опишување

Пишувањето е претстава на човечката мисла. Претставува посложен и посензитивен вид во семејството на полусамостојни писмени вежби. За опишувањето да функционира, треба да се чувствува. „Овие вежби треба да се базираат врз творечкото набљудување т.е. не обично гледање, туку воочување на битните појави, доживувањата, размислувањата за забележаното, споредувањето и раскажувањето. За да има добро опишување, потребно е кај ученикот да се развие чувството за: бои, звуци, мириси, форми, движење во просторот, складност и хармоничност.”[147] Колку е побогат и подетален описот, толку поуспешно ќе се приближите кон човечкото искуство. Успешно опишување се смета она кое е целосно, лесно разбирливо и е впечатливо. Преку целните активности за набљудување и поттикнување на сензорните асоцијации ние овозможуваме да ја развиеме сензорната чувствителност, а со тоа непосредно ја развиеме и способноста за изразување.

При опишување покрај резимирањето, треба да се понудат конкретни информации, дури и детали како тие влијаат врз сетилата. Најпрактичен и најлесен начин е да се замисли секоја сцена пред да се напише. Иако треба темелно да се набљудува, предметот треба добро да се познава. Испреплетувањето на знаењето за предметот, деталното набљудување и инволвирање на сетилата, ќе резултираат со успешно и стандардно опишување.

Развојот на оваа форма треба да се реализира последователно и систематски. Се започнува од најлесна форма, како набљудување предмети и пишување за нив. Во овие вежби децата по набљудувањето на предметот ќе напишат зборови за да го опишат. Учениците се насочуваат да внимаваат на бојата, обликот, големината, намената и колку што е можно повеќе карактеристики кои ќе ги претставаат дескриптивно. Опишувањето

[146]Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 313

[147] Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор, стр.114

може да се ориентира кон пронаоѓање, односно опишување на разлики или сличности меѓу различни предмети, ликови, појави... Во овие случаи се обрнува внимание на споредувањето на деталите кои ги прават нештата исти или различни. Овие вежби може да се развијат во парови или групи, со симулирање на ситуација со индивидуални полемики каде спротивните страни ќе ја бранат својата позиција врз определената задача.

Набљудувањето може да се развива и самостојно. Овој вид, како посложен од претходниот, се одвива така што учениците се слободни да „фаќаат" карактеристики кои им се поистакнати. Кај овој вид се вклучуваат интересите на ученикот, бидејќи секој ќе го насочи вниманието кон карактеристиките интересни и привлечни за него. Опишување по сеќавање се реализираат по одредено набљудување, но исто така може да се реализира и по одреден период. Најсложена форма на овој круг е опишување на детските доживувања. Воведувањето на овој вид треба да започне преку заедничко опишување, со цел децата да се сретнат со вештините за пишување опишување.

Самостојни писмени вежби

Успешното усвојување на вештините за составување на несамостојни и полусамостојни писмени работи, наложува да продолжиме да ги поттикнуваме учениците да напредуваат и да ги продлабочуваат сопствените знаења. Надоградени од претходните, природата на самостојните писмени вежби условуваат учениците независно да се изразуваат и сами да ја определат содржината, односно да ја формулираат темата, самостојно да го развиваат планот и да ги одредуваат составните елементи од содржината.

Искуството на наставникот ја истакнува воспитната придобивка и практичната вредност на писмените вежби. Писмените состави прво може да се компонираат заеднички, во современата литература позната како *интерактивно пишување*. Уредно составената писмена работа може да служи како модел. Конструирањето на заеднички состав се реализира преку предлагање, односно одбирање на најдобар израз или реченица.

Воведувањето на учениците во основните концепти и вештини на компонентата на писменото изразување треба да почне со читање на разни литературни жанрови каде ќе се анализира содржината и стилот на пишување. Посакувано е да се почне со усвојување на графичките организатори, како *мрежа на темата* и со бура на идеи да се определат

зборовите кои треба да се применат во составот. Овие параметри претставуваат својства кои ја определуваат матрицата на составот.

По упатството дадено за составување на вежба која може да биде само со неколку реда, учениците можат да составуваат состави со кратка содржина. Темите за задачата може да ги избере наставникот, но може да бидат одбрани и од самите ученици. При определување на темата, децата може да го состават планот на реализација на истата.

Без оглед дали ќе се спроведе заедничка писмена или самостојна, таа мора да се чита и да се вреднува, а критиките ќе послужат како упатство за работата во иднина.

Слободни писмени вежби

Овој тип од групата на самостојни писмени вежби се карактеризираат со тоа дека се составуваат според актуелноста, желбата, интересот, преокупацијата, доживувањата и мотивите на самите ученици. Покрај слободата на определување на содржината, планирањето на темата и структурата, длабочината и опсегот на составот, учениците уживаат во слободата на изразување.

Убавината во пишувањето на ваквите состави е дека истите се реализираат надвор од наставата. Тоа овозможува учениците да се изразуваат кога тие ќе почувствуваат инспирација, без притисок, имаат време да истражуваат, итн. На часот наменет за читање на писмените состави, ќе се вреднуваат и избираат најуспешните состави. Во процесот на едитирање истите ќе се прочистуваат од евентуални грешки и ќе се дополуваат со поживописни изрази ако тоа е потребно.

Ваквата практика ги мотивира учениците да пишуваат, развива натпреварувачки дух и секако ги поттикнува учениците за литературно творење.

Застапеноста на подрачјето изразување и творење во програмата по мајчин јазик

Од анализата на програмите по мајчин јазик во првите два образовни циклуси на основното образование може да се заклучи дека се дизајнирани така што овозможуваат стекнување и развивање на култура за пишување и говорење.

Уште од прво одделение, во програмата по мајчин јазик, покрај подрачјата за почетно описменување и правилна употреба на јазикот во текот на комуникацијата,

постои и подрачје за изразување и творење. Барањата за развивање на јазичната култура се одвиваат во градација. Почнуваат со усвојување на вештината за меѓусебна комуникација, изразување на мисли и чувства со намера да ја развијат правилната дикција. Во оваа школска година учениците се вклучуваат во прераскажување, опишување на нешта, чувства или доживувања и воедно во творење. [148]

Во развојниот период од второ до трето одделение, покрај усвојување на почетното описменување и основните правописни и механички конвенции, учениците се воведуваат во активности за „оспособување за правилно артикулирање на вербалниот говор; оспособување за правилно читање и пишување; го збогатуваат речникот со нови зборови; се воведуваат во структурирано усно и писмено изразување и творење" [149]; „ се оспособуваат да читаат и пишуваат со печатни и ракописни букви; се оспособуваат да читаат и прераскажуваат усно и писмено литературни дела од уметничката и народната литература; се оспособуваат да раскажуваат усно и писмено на литературен јазик." [150]

Во наредниот период, програмата од четврто до шесто одделение, покрај усвојување на содржини од граматика, вклучува и оспособување за препознавање и примена на различни стилови и форми во пишаното и усното изразување. Покрај усвојување на пишувањето според нормите на правописот на стандардниот јазик, учениците стекнуваат вештини за пишување на креативни текстови, пишување на новинарски, поетски, научен и административен стил. Во областа на усното изразување се делат содржините кои влијаат врз збогатување на речникот и примена на стандардниот јазик. Воедно, при комуникацијата учениците се оспособуваат да разликуваат официјална и слободна комуникација.[151]

Според програмите по мајчин јазик, етапно и во градација, програмското подрачје изразување и творење се протега во наставната програма до IX одделение. Опсегот на целите низ сегменти по мајчин јазик во основното образование се во согласност со критериумите кои влијаат врз стекнување и развој на културата на изразување. Почнувајќи од почетното описменување, усвојувањето на основните правописни правила, опишувањето на мисли, чувства и доживувања, раскажувањето и прераскажувањето на

[148] Наставна Програма за I одделение во деветгодишно основно образование (2007), Скопје:Кома
[149] Наставни програми за II одделение во деветгодишно основно образование, (2007), Скопје:Кома
[150] Наставни програми за III одделение во деветгодишно основно образование, (2007), Скопје:Кома
[151] Наставна Програма за IV-VI одделение во деветгодишно основно образование (2007), Скопје:Кома

прочитаното како наставни цели се протегаат до примена на стилови на изразување, како новинарски, научен, поетски и административен стил на изразување. Учениците ги усвојуваат поимите за синоними и антоними, а акцентот е ставен на оспособување за употреба на стандардниот јазик. Оваа распределба на наставни цели им овозможува на учениците да стекнуваат вештини кои ќе им послужат како алатка за целиот општествен живот.

Вреднување на говорното и писменото изразување

Вреднувањето е процес на систематско собирање, анализа и толкување на информации преку кои не се оценуваат само знаењата, туку и ученичките способности, вредности и ставови. Следењето и вреднувањето на учениците помага во одредување на нивото на стекнување способности и совладување на знаења. Вреднувањето исто така дава увид за нивото на знаења на учениците и колку тие знаења може да се применат. Овој процес ги идентификува јаките и слабите страни на ученикот, информации кои се користат за да се планира наставата за обезбедување на напредок на ученикот во постигнувањето, а „за наставникот, пак, тоа е повратна информација за подобро да се согледа степенот на оспособеноста на учениците за писмено изразување, но и патоказ за избор на мерки и постапки за понатамошна работа, како со одделението во целина така и со одделни ученици."[152]

Терминот *оценување*, во својата поширока смисла означува процес на собирање и интерпретирање информации за учењето и постигањата на учениците коишто се користат за:

1. Информирањето на учениците и нивните родители за напредокот во совладувањето на знаењата, способностите и ставовите;

2.Обезбедувањето поддршка на наставниците за да ја модифицираат својата настава;

3. Информирањето на другите надлежни структури коишто носат одлуки за образовната политика, а се однесуваат на учениците (на пример, одлуките за напредување

[152] Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 327

на учениците, одлуките за вклучување на учениците во одредени образовни програми, како и видови практични активности)[153] Во овој контекст, Зулфиу со право нагласува дека: „Оценување е процес на систематско собирање, анализа и интерпретација на информации со цел да се утврди до кој степен учениците ги совладале целите."[154]

Вреднувањето на говорното и писменото изразување претставува процес кој трае колку што трае и писменото или говорното изразување. За задоволување на водечките функции, вреднувањето се реализира пред говорното или писменото изразување, со цел да се утврдат предзнаењата и мотивацијата на учениците. Со вреднувањето во текот на процесот на творење, на наставникот му се дава можност да го следи напредокот на учениците, да ги поттикнува на учење, да презема мерки во случај на грешки или недоразбирања. Наставникот ја вреднува работата на ученикот со цел да ги утврди постигањата и да ја вреднува ефикасноста на наставата по мајчин јазик. Како најчести форми за вреднување на говорното и пишаното изразување се применуваат дискусијата, повратната информација, самооценувањето, аналитичкото и холистичкото вреднување и водењето портфолио.

Вреднувањето може да се проследи со *дискусија* како форма на формативното оценување. Дискусијата овозможува идентификација на знаењата и способностите на учениците преку собирања на факти. Оваа форма им дава можност на учениците да се потсетат на претходно усвоеното знаење, да ги продлабочат истите и да развијат нови идеи. Дискусијата ги поттикнува и охрабрува учениците активно да слушаат, да оформат слика додека друг се изразува и секако се одразува врз поттикнување на слободното изразување. Дискусијата промовира прифаќање, почитување, размена на мислење и соработка. За дискусијата да биде ефективна наставникот треба да се води според критериумите за ефективна дискусија. Наставникот ги води учениците кон препознавање на евентуални грешки и проверка на точноста на нивните наоди. Преку интерактивна дискусија, тој ги насочува учениците кон пронаоѓање на точни одговори и тие сами да придонесуваат кон едитирање и поправање на составот. Во текот на водењето на дискусијата, а со цел вреднување, наставникот треба да го земе предвид когнитивниот развој на учениците.

[153] Gerard, T.; Marcan, D., *Примена на стандардите за оценување на учениците*, без ознака
[154] Zylfiu, H.(2005), *Didaktika*, Prishtina: Tigemate, стр.450

Повратната информација е вид на оценување која може да се појави и во говорна и во пишана форма. Повратната информација не делува еднонасочно. Говорната повратна информација може да се даде од страна на наставник, значи наставник - ученик, и од страна на ученикот, што подразбира давање на повратна информација ученик - ученик. Придобивките на овој вид вреднување е тоа што се динамични и се даваат во континуитет, во вербална и невербална форма на комуникација. Имаат стимулативно и мотивирачко дејство и осигуруваат можност за поправка на составот. Повратната информација треба да е позитивна и развојна. Овие одлики на двата вида повратна информација овозможуваат да се вреднува напорот на ученикот, а во исто време обезбедуваат насока за понатамошна работа. Говорната и пишаната повратна информација го открива проблемот, ги ориентира учениците без да им даде готови решенија.

Самооценувањето е вид на оценување за кое се мисли дека во голема мера влијае врз зголемување на достигнувањата. Во традиционалната практика занемарена е улогата на ученикот во процесот на оценување. Во современата литература сè повеќе се наведуваат тенденциите за воведување на ученикот во активна улога во процесот на оценување. Оваа практика не само што дава можност за следење развојот на сопствените професионални компетенции, туку ја менува и позицијата на ученикот кој често е само набљудувач во процесот на оценување. Самооценувањето исто така придонесува за мотивација и градење самодоверба кај учениците.

Самооценувањето ги води учениците кон размислување за сопственото учење. Учениците размислуваат за тоа што го научиле и самиот процес на учење т.е. како го научиле. За да се реализира самооценувањето и да биде ефективно, учениците треба да им пријдат на претходно поставените транспарентни критериуми со самокритичен став. Самооценувањето успева кога учениците се оспособени да идентификуваат кои критериумите се достигнати. Постојат различни стратегии кои овозможуваат вклучување на учениците во оценувањето, како на пример: *моделирање*, споредување на нивниот состав со некаков пример; да се измери напредокот *користејќи индикатори со бодови*

како показатели за постигнување; *поставување на прашања за рефлексија*, Зошто ...? Што уште...? Што ако се ...? Што треба следно да се ...?[155]

Аналитичкото и холистичкото вреднување овозможува оценување и/или коригирање на напишаното според прецизно дефинирани критериуми. Аналитичката листа претставува бодовна листа каде одговорот е поделен на компоненти. Со цел да стане шема со бодови, на секоја компонента се дефинираат и поени. Холистичката листа овозможува оценување на составот на целина.

Портфолио - Речникот на Универзитетот во Кембриџ дава поопширно толкување и го претставува портфолиото како голема, тенка папка која служи за носење на цртежи, документи; нешто што ќе го презентира лицето; презентирање на колекцијата на уметникот[156] и др. Се среќаваат и објаснувања дека портфолиото е збирка на ученикот при академската работа и другите форми на образовна евиденција собрани со цел за оценување на квалитетот на работа, напредокот и академските достигнувања, утврдувањето на тоа дали учениците ги исполнуваат стандардите за наставата или другите академски барања[157].

Paulson & Meyer портфолиото го презентираат како „Корисна колекција на ученички изработки и трудови за прогресот и постигањата во еден или повеќе предмети. Во колекцијата мора да бидат вклучени и партиципацијата на ученикот во изборот на содржините, критериумите за избор, критериумите за оценување, како и доказите од ученичкото самооценување[158]"

Исклучителна вредност кон дефинирање на терминот даваат Winsor and Ellefson, кои нагласуваат дека „Портфолиото е фузија на процесот и производот. Претставува процес на размислување, селекција, рационализација и евалуација, заедно со производот на тие процеси"[159].

Да резимираме дека портфолијата се збирка на трудови и примероци од работата на учениците, кои се собрани со цел да го изложат не само нивното образовно напредување и

---

155 Мицковска, Г., Тасевска, А., (2015), *Формативно оценување во одделенска настава*, Скопје: Винсент графика, стр.43
156 http://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/portfolio
157 исто
158 Paulson, L.; Paulson, P.; Meyer, C.(1991), *What makes a portfolio a portfolio*, Journal article, v48 n5 60-63
159 Winsor, P. ; Ellefson, B. (1995). Professional Portfolios in Teacher Education: An Exploration of Their Value and Potential. *The Teacher Educator*, 31(1), 68

постигање, туку и нивните достигнувања во воспитниот процес, самооценувачкиот акт, критичкото размислување, градењето на позитивни особини како истрајност, одговорност и организираност.

Направениот осврт за дефинирање на портфолиото дозволува да наведеме безброј бенефиции од функцијата на портфолиото. Портфолиото им дава можности на учениците да го изложат нивниот напредок во изразувањето и патот на учењето. Не се негира улогата на активната вклученост на ученикот во трите фази на портфолиото, поставување на цели, собирање на трудови, поставување на критериуми, односно оценување на истото.

14 ДЕФИНИРАЊЕ НА ПОИМ ВИЗУЕЛИЗАЦИЈА

„Има многу стар израз кој вели дека една слика вреди колку илјада зборови”. Кога зборуваме за значењето, овој израз може да се парафразира, како „визуелното претставување им помага на читателите да разберат, организираат и да се сеќаваат на некои од овие зборови”.[160] „Сликата вреди колку 1000 зборови“ е поговорката која ја истакнува важноста на визуелизацијата во процесот на длабоко разбирање. Евидентирано е дека техниките на визуелизација се употребувале уште од вториот век п.н.е. во вид на мапи и цртежи. Постоечките покриваат широк спектар на домени на апликација, со кои голем број уметници ги применуваат како моќен, дури и уметнички начин на изразување.”[161]

„Сликата може да обезбеди длабоко разбирање, да поттикне идеја или процесот наеднаш да добие смисла и да го води патот до конечното разбирање на некој комплициран дел од науката”.[162] Со оглед на фактот дека учениците секој ден сè повеќе се нападнати од страна на динамична наука и технологијата со слики од ТВ видео игри и многу повеќе од модерната технологија, постои ризик за прифаќање на читањето како многу пасивна активност.

Од оваа причина, визуелизацијата може да го трансформира ставот на учениците од сите возрасти од пасивни во активни читатели. „Ајнштајн често споделувал дека целото негово размислување било визуелно и тој се борел подоцна, да ги претвори своите визуелни идеи во зборови и симболи.”[163] Преку визуелизацијата се овозможува презентација која овозможува создавање на конкретни и апстрактни идеи околу

---

[160]Duke, K., и Pearson, D.,(2002), Effective Practices for Developing Reading Comprehension, *What Research Has To Say About Reading Instruction,* 4the ed. Newark DE: International Reading Association, p.51

[161] Зенки-Далипи, А.,(2018), Улогата на визуелизација во поучување на математика, Зборник на трудови, Арс Ламина, Скопје, стр.175

[162] Tanton, J. (2016), *The Power of Mathematical Visualization*,Virginia:The Great Courses, стр.7

[163]West, Th. (2014),*Thinking like Einstein: Returning to our visual roots with the emerging revolution in computer information visualization*, New York: Prometheus Books

прочитаното, создавање на врски со текстот и најважното, зголемување на нивото на разбирање.

Наведената стратегија му помага на читателот да се вклучи во читањето и истата да ја направи незаборавна. Во текот на адаптацијата на менталните слики, тие продолжуваат да читаат и го прават читањето тридимензионално читање. Визуелната презентација му помага на читателот да ги испита конкретните и апстрактните идеи за прочитаното. „Визуелизацијата нуди метод за гледање на невиденото."[164] Оваа когнитивна стратегија овозможува имагинарно соочување со апстрактниот свет.

„Вештите читатели за време и по читањето спонтано и намерно создаваат ментални слики. Сликите произлегуваат од петте сетила и емоции и се потпираат врз претходното знаење на читателот."[165] Визуелизација е стратегија која не само што го поддржува описменувањето, туку истата придонесува за поттикнување на критичкото размислување, односно креативното, а креативните умови создаваат. За креирање на ментални слики потребна е „умствена технологија", односно „когнитивна технологија", како кој било медиум кој помага да се надмине ограничувањето на умот, во активностите за размислување, учење и активностите за решавање проблеми."[166] Наведената стратегија овозможува надминување на ограничувањето на човечкото гледиште и сфаќање со цел да се разјасни и изостри „гледањето".

„Визуелизацијата е способност, процес и производ на создавање, толкување и користење на слики, дијаграми во нашите умови, на хартија или преку технолошки алатки, со цел да се прикажуваат и пренесуваат информации, размислување околу тоа и развивање на претходно непознати идеи и унапредување на разбирањата."[167] Оваа сеопфатна дефиниција го објаснува креирањето на ментални слики како можност за

---

[164]McCormick, H., DeFanti, A. & Brown D. (1987), Visualization in scientific computing: Definition, domain, and recommendations. *Computer Graphics*,21,3-13, стр.3

[165]Zimmerman, S., & Keene, E., (1997), *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*, превземено од http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev094.shtml

[166]Pea, R. (1987), Cognitive technologies for mathematics education. In Schoenfeld, A. H. (Ed.)*Cognitive science andmathematics education*, Hillsdale, NJ: Erlbaum, стр.91

[167]Zimmermann W.,& Cunningham S. (1991), Editor's introduction: What is mathematical visualization. In W.Zimmermann, & S. Cunningham (Eds.), *Visualization in teaching and learning mathematics*, Washington, DC: Mathematical Association of America, стр.3

надминување на човековите лимитирања, односно развивање на способноста за изострување на разбирањето на концептите наместо само да ја „видиме” сликата.

Графичката презентација како стратегија која поддржува визуелизација овозможува преку графички организатори учениците директно да го претставуваат нивното размислување и разбирање, а тоа се: хиерархискиот организатор, компаративниот организатор, секвенцијалниот организатор, Веновиот дијаграм, семантичките мапи, „Пајак” мапа, каузалниот организатор, мапата на карактери, мапа на секвенции и др.

Зошто и како визуелизираме?

Многумина визуелизацијата ја прифаќаат и ја дефинираат како пракса за реалноста. Таа е вроден капацитет кој се манифестира уште од нашите први имагинативни игри. Сите се сеќаваме на моментите кога летањето беше возможно, зборувањето со животни беше многу интересно и забавно и кога обичниот стап се претвораше во волшебно стапче. Живеењето во таков „реален свет” нѐ оспособи да визуелизираме уште од мали.

Причината поради која ние визуелизираме е тоа што со таквото сликовито претставување успеваме да ја подобруваме менталната претстава, со цел да ги подобриме и отстраниме сите имагинарни пресликувања. Визуелизацијата овозможува разбирање на самиот проблем и составните компоненти на проблемот. Во случај на анализа на целите на визуелизација и решавањето на проблем ќе најдеме идентичност. Првичната претстава (влезот во проблемот) е целта која се идентификува и помага при запознавање и поттикнува импулси да се размислува за тоа. Моделирањето и планирањето како цели даваат услови за длабинско разбирање на проблемот и стимулира продолжување. Овие вибрации добиени во текот на овој ментален процес создаваат претпоставки и околности за поедноставна верзија и длабинско разбирање. Контролната функција на визуелизацијата може да посочи кон разбирање на причинската врска на елементите на проблемот, идентификација со друг проблем и нуди поврзување со решенија од претходните доживувања.

„Способностите ги поткрепуваат процесите кои се протегаат надвор од употребата на слики и дијаграми за да им помогнат на решавачите на проблемот со проблематичната

ситуација. Визуелизацијата е во срцето на самото решавање на проблемите. Може повеќе да се визуелизира отколку да се види со окото!”[168]

За процесите на визуелизација кои ги поминуваат учениците при решавање на проблем, Хо Сив Јин последователно ги подредува:

Разбирање на просторните односи на елементите од проблемот;

Поврзување со претходно решен проблем;

Изградба на визуелна претстава (во умот, на хартија или преку употреба на алатки или технологија);

Користење на визуелната претстава за решавање на проблемот;

Кодирање на одговорот на проблемот.[169]

„Визуелното искуство овозможува способност за генерализација на ситуацијата преку составување на внатрешните истакнати карактеристики на составни компоненти на проблемот, додека поврзувањето овозможува поддржување според структурата или поврзување преку сеќавање на некојси претходен проблем.”[170] За да не се ограничи само во рамките на металното размислување и да премине кон подобри решенија и нови идеи, овој интерактивен процес чекори кон идентификација и компарација со друго искуство.

Како компоненти, идентификацијата и компарацијата дозволуваат пронаоѓање на личното доживување со споделеното искуство и споредување на две или повеќе претстави. Кога низата обиди се неуспешни при решавање на проблем, мошне важно е да се памти иницијалната точка која помага при „враќање” на првичната состојба.

---

168 Piggott, J., Woodham,L. (2009), Thinking Through, and By, Visualizing, https://nrich.maths.org/6447

169 Siew-Yin, H., (2010), *Seeing the Value of Visualization*, National Institute of Education, Singapore: Nanyang Technological University, p.5

170 Зенки-Далипи, А.,(2018), Улогата на визуелизација во поучување на математика, Зборник на трудови, Арс Ламина, Скопје, стр.176

15 ШТО Е ВИЗУЕЛНА ПИСМЕНОСТ?

„Способноста за читање и пишување е трансформативна вештина која фундаментално го менува начинот на кој размислуваме, делуваме и се ангажираме едни со други” [171].

„Видливиот јазик” или визуелните впечатоци од цивилизираниот свет влијаеја на изразноста на визуелната комуникација и движењето на образованието во насока учениците да ги оспособи на естетска свест. Визуелната писменост се потпира на идејата дека сликите се читаат и дека симболите, знаците и формите пренесуваат значење кое треба да се практикува за да се протолкуваат во писмен или печатен текст.

Тенденцијата да се одговори на што повеќе континуирани и променливи барања во образованието направија овој поим да се забележи уште од класичните и средновековните теории во педагошката литература, сфаќања кои нагласуваат нарачување на информацијата во умот на визуелниот приказ. Не е само педагошката наука која настојувала да го дефинира, односно користи визуелното описменување. Овој поим се среќава во историјата на уметноста, дизајнирањето, уметноста на филмот, архитектурата, компјутерската наука и други, наведувајќи дека овој вид на писменост подразбира способност на перципирање и процесирање, толкување на тоа што се гледа, а визуелниот приказ кој се креира инволвирајќи ги и другите сетила, овозможува луѓето да учат од тоа.

[171] Ridley, M., (2012), *Beyond Literacy*, http://www.beyondliteracy.com/introduction/ (превземено на 25.06.2017)

16 ЗНАЧЕЊЕТО НА ВИЗУЕЛИЗАЦИЈАТА

„Важноста за вклучување на настава по визуелна писменост за нашите ученици во училницата доаѓа од откривањето дека учениците се здобиваат со подлабоко разбирање на концептот кога се охрабруваат и овозможуваат да создадат нелингвистичко претставување на тој концепт[172]. Визуелната писменост овозможува зголемување на способноста за размислување на наученото. Во текот на адаптацијата на менталните слики, учениците продолжуваат да читаат правејќи го читањето тридимензионално. Визуелната презентација му помага на читателот да го истражува прочитаното во потрага по конкретните и апстрактните идеи. Тие спонтано и намерно креираат ментални слики, кои произлегуваат од сетилата и емоциите и се потпираат врз претходните знаења на читателот.

„Придобивките на учениците од интегрирањето на сликите вклучуваат: комплексно, креативно размислување и решавање на проблеми, вербални и невербални експресивни способности, применливо учење во нови контексти, зголемени вештини за соработка, зголемена самодоверба и мотивација."[173]Приложените придобивки не влијаат само во подобрување на наставниот процес, тие олеснуваат и помагаат при надминување на животни ситуации, исто така и ги насочува учениците да го набљудуваат светот околу нив со фокусирана и зголемена естетска перцепција.

Визуелизацијата во процесот на описменување ја вклучува способноста за *декодирање, интерпретирање, креирање, поставување на прашања, предизвикување и оценување текстови* кои наместо со зборови комуницираат со визуелни слики.

Способноста да се „гледа" со умот на тоа што се гледа со очите претставува елемент на наставната практика кој е предизвик на наставниците кои треба да

[172] Исто
[173] Brown, S. (2007). An arts integrated approach for elementary-level students. *Childhood Education, 83,* p.173

инкорпорираат начини за манипулирање и комуницирање на информации, односно треба да ги наведат учениците на активности за разбирање како визуелните текстови пренесуваат значење.

Сликата или „филмот во нашите умови”(“movie in our minds”) нѐ ангажира и според Мост, Лонг и Виноград, ја зголемува ефективноста на нашето сеќавање[174]. Дополнително Гамбрел и Џавиц нагласуваат дека „менталните слики им помагаат на другите процеси кои се користат за разбирање на текстот, како креирање на заклучоци, предвидувања и користење на шеми.” [175].

Во почетните искуства на описменување наставниците настојуваат учениците да изучуваат безброј вештини на писменост. Предвидување, поставување прашања, креирање врски, заклучување и сумирање кај стратешките читатели се дејства кои се јавуваат природно и несвесно. Иако се значителни и ја поставуваат основата за разбирање на прочитаното, овие стратегии и вештини не го осигуруваат потполното разбирање. Тоа се постигнува кога учениците го разбираат и го помнат прочитаното. За разбирање, неминовна е важноста на непобитната алатка и стратегијата на описменување, визуелизацијата. „Кога учениците формираат слики во главите за она што го читаат, тие се поспособни да го запомнат и разберат текстот.”[176]

Визуелната писменост може да се користи и како алатка за проверување на разбирањето на читањето. Истата може да се примени ако од ученикот се побара да извлече слика од она што го прочитал или да прикаже запомнат аспект од текстот. Без сомнение дека учениците се задоволство ќе ја прифаќаат оваа форма на оценување на прочитаното.

[174] Bridge, C., Long, S., & Winograd, P. (1989*). The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading*. Reading Research Quarterly. 24(3), p. 370
[175] GambrelL L.B., & Jawitz, P.B. (1993). Mental imagery, text illustrations,and children's story comprehension and recall. *Reading Research Quarterly*, 28(3), p. 267
[176] Исто

17 ПРОЦЕС НА КРЕИРАЊЕ МЕНТАЛНИ СЛИКИ ВО ПРОЦЕС НА КРЕИРАЊЕ НА ЗНАЧЕЊЕ

Информациите во книгите претежно се претставени вербално, знаења кои учениците ги репродуцираат како белешки или слики. Трансформацијата на значењето на овие кодови до знаења се случува поради способноста на поврзување на референтните врски помеѓу вербалниот и визуелниот систем. Вредностите на нелингвистичките објекти главно рефлектираат на леснотијата на дефинирањето на зборовите и нагласувањето на хиерархискиот однос во мрежни модели на асоцијации и значење.

Наместо произволни симболи, овие поврзани феномени даваат кохерентна слободата на преминот на имагинарните претстави аналогни на феномените што ги означуваат. Генерирањето на менталните слики генерално имаат корист во поврзување на латентноста на разбирањето и меморирањето.

Наместо да ја дискредитира хипотетичката улога на сликите во читањето, студијата на Денис вклучува индивидуални разлики. Наодите на Денис ги спротивставуваат апсолутните позитивни ефекти на сликите врз читањето со факти дека сликите се натпреваруваат со брзината на читањето. Меѓутоа, интеракциите кои се вклучуваат при имагинарна обработка на прочитаното ја зголемува веројатноста за разбирање и меморирање на текстот[177].

[177] Denis, M. (1982). Imaging while reading text: A study of individual differences. *Memory & Cognition*, 10: 540-545.

18 АСОЦИЈАТИВНАТА СТРУКТУРА НА ЗНАЕЊЕТО

Како семантичките односи, така и сликите придонесуваат кон значењето на зборовите. Асоцијативните односи креирани во обидот за анализа, особено за зборовите кои немаат референтни точки, придонесуваат за значењето на зборовите. Комплексната умешност за инкорпорирање на придружните зборови и невербалните модели во анализата на значењето на концептите се развива во когнитивна асоцијативна способност.

Иако голем дел од образовните и когнитивните истражувања за структурата на семантичките односи ја истакнуваат важноста на вербалните претстави во значењето, ние ќе се потпреме врз невербалните варијабли. Теориите за описменување ја охрабруваат хипотезата дека откривањето на асоцијативната врска придонесува во градење на знаењата. „Така, целосното разбирање на читањето подразбира разбирање на процесот со кој се евоцираат сликите за време на читањето. Овој процес може добро да влијае не само врз подоцнежната меморија, туку и врз вистинското разбирање на материјалот како што се чита. "[178] Истражувањата покажаа дека учениците прават интуитивни врски помеѓу сликите и зборовите. „Постои имплицитно асоцијативно учење кое резултира од стимули на кои им се обрнува внимание и кои се процесираат автоматски, иако тоа ниво на внимание не мора да биде доволно големо за да ја вклучи свесноста и забележувањето на стимулот."[179] Овие претстави придонесуваат во пронаоѓање на асоцијативната врска меѓу вербалните и невербалните системи, а овој несвесен феномен кој го поттикнува имплицитната меморија го вклучува способноста за пронаоѓање врски преку когнитивни мапи.

---

[178] Michel. D., Imaging while reading text: A study of individual differences, *Memory & Cognition*, 1982, Vol. 10(6), 540-545

[179] Даскаловска,Н., Експлицитно и имплицитно усвојување на странските јазици, *eprints.ugd.edu.mk/*

19 МЕНТАЛНИТЕ СЛИКИ ВО ПРОЦЕС НА УЧЕЊЕ

Како што современиот свет станува опколен од визуелни слики, така интегрирањето на менталните слики во процесот на учење станува неизбежен и приоритет. Генерирањето на слики во процесот на учење создава услови за кодирање поради организациониот капацитет на систем на слики. „Поточно, одделни елементи може да се интегрираат во обединета или сложена слика, која подоцна дозволува дел од сликата да ја реактивира целата."[180] Организацискиот капацитет познат како реинтеграција. Составниот дел реинтегрира целина, односно креира услови за пронаоѓање на другите составни елементи. „Овој интегративен или организациски капацитет на сликите за првпат беше забележан во однос на концептуалната корекција на хипнотиката, во која се наведува дека конкретните зборови се особено ефективни знаци за добивање на сложени слики од паровите за стимулирање и одговор."[181] Предизвикувањето реакција на конкретен парцијален стимуланс има силен ефект во поучувањето преку мнемониските техники, така што во согласност на оваа хипотеза се обезбедува веродостојно објаснување за улогата на интегрирање на слики во процесот на поучување.

Овие *парови на стимуланси* ќе поттикнуваат „пребарување" на значење и ќе овозможуваат флуентно и благодатно движење меѓу реинтегрираните еквиваленти до когнитивно знаење. Примената на ова техника според Левин и Парсли „се покажа дека го олеснува учењето на вокабуларот во различни образовни домени, вклучително и мајчиниот јазик и учењето на втор јазик"[182]. Овој конзистентен постулат обезбедува веродостојно објаснување на улогата на интеграција на клучни зборови и слики кои ќе ги

---

[180] Begg, I., (1973), Imagery and integration in the recall of words. *Canadian Journal of Psychology*,27: 159-167.
[181] James, M., C., Pavio, A., Dual Coding Theory and Education, *Educational Psychology Review, VoL 3, No. 3, 1991*
[182] Levin, J. R., & Pressley, M. (1985). Mnemonic vocabulary instruction: What's fact, what's fiction, Dillon, R. F. (ed.), *Individual Differences in Cognition*, Vol. 2, Academic Press,New York, pp. 145-172.

насочат учениците до совладување на нов речник, т.е. нови знаења преку мнемониски и мемориски стратегии.

Во согласност со оваа хипотеза, анализата на значењето преку интеракција на паровни стимуланси доведува до креирање на ментални модели за меморирање на текст. Мислата дека перцепциските сличности и слики го олеснуваат учењето се среќава во раната теорија на McMurry. Системот на имагинарна обработка се охрабрува во текстот за дополнување на мислата, каде McMurry уште од 1909 година „препорачува користење на такви методи поврзани со сликите како имагинација, елаборација, изработка на илустрации, доживување на материјалот и детали за котација."[183] Главните компоненти од разни наоди јасно ги нагласуваат мнемонистички придобивки од сликите во процесот на поучување.

Овој диверзитет на тврдења го нагласува методот на когнитивно мапирање, иако теоретската перспектива остава простор за прилагодување на наставните материјали, стиловите на учење и индивидуализираниот пристап, фактори кои се очекува да влијаат врз ефективноста на наставата.

---

[183] James, M., C., Pavio, A., Dual Coding Theory and Education, *Educational Psychology Review, VoL 3, No. 3, 1991*

20 ЕФЕКТИВНО ПОУЧУВАЊЕ

Педагошката теорија ја нагласува значајната улога на наставните приоди преку слики во стекнување на знаења на учениците. Евоцираните ментални слики креирани во процесот на читање го олеснуваат разбирањето на прочитаното и ги продлабочуваат трагите на учењето. Овие наоди се потврдени од страна на Levin and Berry со истражувањето кое се однесува на степенот на разбирање и меморирање на прочитаното со ученици на кои им е дадено да се потсетат на аудитивните стории, во споредба со оние кои слушаа при гледање на соодветни репрезентативни слики[184].

Придобивките на сликите во ефективноста на наставата често биле главни компоненти на истражувањата на образовната и когнитивната психологија која се обидува да ги пронајде когнитивните механизми на ваквата природа. Диверзитет на емпириски истражувања го анализираат проблемот од различни перспективи. Значајноста на сликите е поддржана од страна на педагози, наставници и ученици, нагласувајќи дека се зголемува ефективноста, наставата е јасна, конкретна, па дури и забавна. Во своето истражување Вулфолк, препорачува: „Користете конкретни примери или аналогии кои се однесуваат на сопствениот живот на учениците, користете модели, примери и илустрации и користете специфични (и ако е можно, шарени) имиња"[185]. Со овие приоди се нагласува можноста за намалување на нејасноста во настава преку „конкретни илустрации кои мора да бидат релевантни за предавањето."[186] Експлицитната примена на просторни мапи, визуелни техники и сродни методи го олеснуваат разбирањето на тоа што се истакнува и хиерархиското последователно пронаоѓање. Доказите обично се конзистентни со оваа претпоставка.

---

[184] Levin, J. R., and Berry, J. K. (1980). Children's learning of all the news that's fit to picture, *Educational Communication and Technology*, 28: 177-185.

[185] Woolfolk, A. E. (1987). *EducationalPsychology* (3d ed.), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey, стр. 423

[186] [186] James, M., C., Pavio, A., Dual Coding Theory and Education, *Educational Psychology Review, VoL 3, No. 3, 1991*

21 НАСТАВНИ СРЕДСТВА ВО НАСТАВАТА

На почетокот на една наставна година училиштата ги подготвуваат наставните планови и програми според кои ќе работат. Тие исто така ги планираат наставни средства кои ќе придонесат за реализирање на планираните наставните содржини. За ефикасен наставен процес во училиштата потребно е да се има соодветна материјална основа како што се просториите, училниците, кабинетите, спортските терени, предмети и апарати со чија помош се демонстрираат наставните содржини итн. „Наставните средства претставуваат „дидактички инструменти” на наставната работа кои даваат непознати, значајни, ретки и специфични податоци, информации и факти во наставниот процес, го збогатуваат сознајниот процес, знаењата ги прават побогати, појасни, поконкретни, пополни.”[187]

Наставните средства се наменети за да се употребуваат во сите нивоа на образованието и воспитанието како алатки за помош, како извор или нагледни алатки со кои би им го докажале на учениците процесот на сознавање на природните случувања. Се евидентираат различни дефиниции и класификации за наставните средства. „Визуелните, графичките и симболичките обележувања поучувањето и учењето придонесуваат за појасна слика и полесно учење, додека пак техничките средства како што се графоскопи, видеа, сталки, касетофони, телевизори се помагала затоа што со нивна помош се демонстрираат: видео снимки, филмски снимки итн.”[188].

[187]Ничева, В. (2014), *Поим, значење и класификација на наставните средства*, Штип: стр.155-161.
[188]Исто

Ресурси за учење

Сетилните искуства ја создаваат основата на најголемиот дел на интелектуалната активност на учениците. Кога тие го слушаат наставникот, гледаат слика, ракуваат со предмет, гледаат филм или слушаат музика, тие вршат кодирање на информациите во својата меморија. „Информациите може да имаат облик на факти, генерализации, стратегии за учење, стратегии за решавање проблеми или физички вештини, како пливање или возење велосипед„[189].

Ресурсите за учење, како што се пишаните материјали, картите и шемите, табелите и графиконите, практичните вежби и проблемите, им помагаат на учениците да ги процесуираат информациите кои се времено складирани во работната меморија, со цел да се воспостави долгорочна меморија. Кога една информација е складирана во долгорочната меморија, таа таму останува долго време. Што претставуваат ресурсите за учење? Тоа се алатки кои го овозможуваат или поддржуваат процесот на подучување. Тие се преносители и посредници на информациите, средства за комуникација, како и предмети и/или поттикнувачи за учење. Тие се движат од говорни карактеристики, вокален квалитет, изрази на лице и гестикулации, па сè до материјали и опрема.[190] Тие вклучуваат она што вообичаено се нарекува „наставни помагала” (на пример, хартија, пенкало, табла, креда, проектор, компјутер, це-де плеер, телевизор и електронска табла). Ресурсите за учење се корисни и за учениците и за наставниците. Кога станува збор за учениците, ресурсите можат да ги зголемат можностите за учење, ја поддржуваат градбата на знаењето, го подобруваат разбирањето на материјата, будат интерес, ја зголемуваат мотивацијата и придонесуваат за позитивни ставови кон одредени предмети, но и кон учењето воопшто. Што се однесува до наставниците, ресурсите за учење можат да ја подобрат, прошират и/или збогатат нивната настава и да им помогнат во воспоставувањето и одржувањето на средините во кои се одвива учењето. Во претходниот пасус го нагласивме зборот „може”, затоа што ресурсите за учење сами по себе не влијаат врз учењето од страна на ученикот. Тие стануваат релевантни за предавањата само кога имаат јасна намена поврзана со целите на учењето; со други зборови, нивната улога како

---

[189]Андерсон, Л.(2013), *Настава за да се учи*, Референтен водич за наставници ореинтирани кон резултати, Београд: Гама дигитал центар, стр 140
[190]Исто

наставен медиум за предавањата е определена од нивната функција во процесот на учење. За да бидат максимално полезни, наставниците мораат да знаат како да селектираат, адаптираат и/или продуцираат висококвалитетни ресурси и истите да ги употребуваат на начини кои ги стимулираат учениците активно да се ангажираат, а со цел да се зголеми или поддржи нивното учење[191].

Визуелни наставни ресурси

Иако се смета дека наставната технологија е иновација, истата датира од времето на софистите на Античка Грција (450-350). Во оваа област на познатата книга „Светот во слики", Јан Амос Коменски ја иницира важноста на конкретизацијата, прашањето на визуелизацијата во образовниот процес, иницирана од страна на Марија Монтесори, која без двоумење може да се реализира преку образовната технологија.

Наставниците користат различни пристапи и видови ресурси со цел да ја продлабочат ефикасноста на учењето, но и да го поттикнат процесот на учење кај учениците. Визуелните ресурси предизвикуваат интерес кај учениците, а на наставниците им помагаат при објаснување на концептите. Додека Бартон овие видови на наставни помагала ги објаснува како ресурси кои се сетилни објекти или слики кои иницираат, стимулираат и го поддржуваат учењето, Киндер за истите тврди дека визуелните ресурси се секој вид на уред кој може да се користи за да се направи учењето што пореално, поточно и поактивно.

Визуелни ресурси се алатки кои ја прават наставата појасна или полесна, а такви може да бидат: сликите, моделите, графиконите, мапите, видеото, слајдовите, филмовите, компјутери, реални објекти и др. Овие се уреди кои им помогаат на наставниците при разјаснување, воспоставување, поврзување и координирање на прецизни концепции, разбирања и признанија, односно поттикнуваат и стимулираат имагинација која „замисла" од многу наставници се перцепира како предуслов за активност со образовна вредност. „Автентичната имагинација[192] претставува стратегија за соочување со проблемите и нивно решавање на иновативен начин. Кога се применува на реални проблеми имагинацијата

[191]Исто , стр.141
[192] Наспроти надежната имагинација која преставува пасивна имагинација,автентичната имагинација се карактеризира со активна имагинација и начин на „гледање со очине на умот"

може да ги поттикне и мотивира учениците да дејствуваат решително и да ја постигнат посакуваната цел, покрај пречките и разочарувањата."[193] Истите го поддржуваат и го прават учењето пореално, активно, мотивирачко, значително и блескаво. „Покрај тоа, копијата на стварноста што може да се постигне со сликите во движење, со тонот, со бојата итн. кај децата создава илузија на реалност и непосредност, каде како основна одлика лежи нивниот висок образовен потенцијал"[194]. Карактеристики на визуелните ресурси се:

- Трајно го задржуваат концептот;
- Учениците се мотивираат да учат кога се правилно инспирирани преку различни визуелни помагала;
- Визуелните помагала овозможуваат попрецизна слика;
- Обезбедуваат целосен пример за концептуално размислување;
- Создаваат средина од интерес кај учениците;
- Придонесува за збогатување на речникот кај учениците;
- Овозможуваат трајно учење;
- Визуелните ресурси им обезбедуваат директно искуство на учениците и др.

---

[193] Хејс, Д., (2017), *Основи на наставата во основното образование*, Скопје: Арбериа Дизајн, стр.226
[194]Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело, стр. 355

22 УЧЕЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО

Главата мисија на секој наставник е да создаде услови за постигање на поставените цели, односно **да ги научи учениците**. „Ако ученикот не може да учи на оној начин на кој го поучуваме, треба да го поучуваме на оној начин на кој тој може да учи."[195]

Наставникот треба да ги приспособува условите според потребите и интересот на ученикот. Планираните активности и настава треба да се прилагодени.

Во ерата на персонализираното учење, фокусот е префрлен од она што се предава врз она што се учи. Сега најважни сегменти се потребите и стилот на ученикот. Персонализираното учење сега го свртува вниманието кон посебните способности за учење на секој ученик - вклучувајќи ги и учениците со пречки во учењето или физичка попреченост.

Стилови на учење

Еден од предизвиците на современата педагогија е прилагодување на наставата според можностите и интересите на учениците, односно според стиловите на учење. Стиловите на учење може да се дефинираат како когнитивни, афективни и психолошки однесувања, карактеристики кои влијаат врз сфаќањето, гледањето и начинот на кој комуницираат и реагираат учениците во однос на средината за учење.

Според Корнет, стиловите за учење се дефинирани како „целокупни модели кои даваат општо насоки кон однесувањето на учењето.[196]" Дан и Григс стиловите за учење ги дефинираат како „ биолошки и развојно наметнато множество на карактеристики кои го прават истиот метод за учење прекрасен за некои и ужасни за другите."[197] Рид стиловите

---

[195] Bjelica, J., Galic-Jušic, I., (2005), *Приручник о дислексији, дисграфији и сличним тешкоћама у читању, писању и учењу*, Загреб, http://www.monkstk.ba/attachments/article/115/disleksija.pdf
[196] Cornett, C, (1983), *What you should know about teaching and learning styles*, Bloomington: IN, стр. 9
[197] Dunn, R., & Griggs, S.,(1988), *Learning styles: Quiet revolution in American schools.* VA: National Association of Secondary School Principals., стр.3

за учење ги третира како „внатрешно базирани карактеристики на поединци за внесување или разбирање на нови информации."[198] Овие дефиниции имплицираат на тоа дека стиловите на учење се конзистентни, когнитивни, афективни и биолошки фактори на учење на ученикот кои укажуваат на користење на различни стимули во контекст на учењето.

Меѓутоа, со воведувањето на сознанијата за стиловите на учење, се појавија разни теории кои нагласуваат различни атрибути или димензии на оваа доследна постапка која значајно ќе влијае врз образовната ефикасност. Некои теории ги оправдуваат оние *сетилни* стилови, односно вербалните, аудитивните и кинестетичките, *социјалните*, односно индивидуалните и колаборативните и *когнитивните*, односно секвенцијалните и холистички елементи.

Зависно од стилот на учење, учениците го трасираат патот по кој ќе се движи процесот на учење. Но, дефинирањето на стилот претставува сложен процес кој според Фелдер и Силверман се спроведува според моделот кој одговара на овие прашања[199]:

- Каков тип на информација учениците преферираат: **сензорна** (слики, звуци, физички движења) или интуитивна (мисли, сознанија, апстрактни теории и модели)?
- Каков тип на сензорна информација е поефективна за учениците: **визуелна** (слики, дијаграми, табели, демонстрации) или **вербална** (писмени и усни објаснувања)?
- Како учениците сакаат да ја процесуираат информацијата: активно (преку учество во дискусии и физички активности) или мисловно (преку интроспекција и анализа)?
- Како учениците полесно ја совладуваат материјата: линеарно (чекор по чекор во логичка прогресија) или глобално (имајќи ја пред себе целосната слика и главните идеи)?[200]

---

198 Reid, J. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle, стр.6

199 Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. (5th ed.) White Plains, NY: Pearson Longman, p.37

200 Даскаловска, Н., (2012), Информатичката технологија, стиловите на учење и видовите на интелигенција, *Образовни рефлекции*, Скопје:БРО

Познати се три типови на луѓе според тоа како ги примаат и како ги паметат информациите, а тое се: визуелни, аудитивни и кинестетички.

1. *Визуелните типови* се луѓето кои перцепциите ги примаат преку гледање, а визуелниот приказ им е начин на примање и усвојување на информации и знаења. При процесот на усвојување и обработка на информациите вклучуваат визуелни организатори, дијаграми, разни слики итн. Набљудувањето на некој друг претставува инструкција за реализирање на задача. Инструкции може да се примат и преку читање на напишани упатства.

2. *Аудитивните типови* наместо гледање преферираат слушање. Зборовите, звуците или шумовите за нив претставува начин за пренесување на информации.

3. *Кинестетичките типови* за примање и обработка на информации преферираат допир или манипулирање со раце за да запаметат. Сакаат да експериментираат, да ја завршат задачата, а притоа воопшто да не ги прочитаат упатствата.[201]

Овие сознанија придонесуваат за поуспешно организирање на наставата според потребите на сите три типови, таквата практика овозможува најдобри резултати.

Наставни стратегии за пристапување на различни стилови на учење

Целта на наставата е обезбедување на услови и можности на учениците за усвојување на знаења, создавање и развој на способности, олеснување на учењето и поттикнување на учениците да научат поефикасно. Меѓу широкиот спектар фактори кои влијаат врз постигањата на овие комплексни цели во наставата, иако помалку истражуван е стилот на учење на учениците. Оваа конзистентна постапка на учениците овозможува усвојување на нови знаења на лесен и соодветен начин.

Со развивање на педагошката теорија за идентификација на чинители кои влијаат врз ефикасноста на наставата, се забележаа движења за откривање на методи кои ќе им бидат доследни на учениците според нивната можност. Поимот за стилови на учење достигна широко распространето признание во педагошката и психолошката теорија и

[201]Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. (5th ed.) White Plains, NY: Pearson Longman, p.37

менаџирање на училницата. Информациите за овој многу значаен фактор влијаат кон подобрување на инструкциите во училницата и при формулирањето на соодветни стратегии за учење.

Доброцелните и прогресивните промени во насока на искоренување на негативните метафизички шаблони и педагошката традиција и замената со форми, методи и современи наставни стратегии, го преместува детето во центарот на вниманието и го третира како еднаков субјект предводен од наставникот. Диференцијалните резултати на психологија и теоретските и емпириските истражувања на педагогијата и дидактиката, откриле дека постојат важни индивидуални разлики меѓу учениците. Со тоа се потврдува научното искуство дека „не може да има две идентични личности” и „секоја личност е неповторлива”, убедување кое ги поттикна и класичните педагози Комениус и Песталоци да поставaт барање за прилагодување на наставата според индивидуалните потреби и можности на учениците.

За да се прилагодат на постојаните промени во современото општество, од учениците се очекува не само да репродуцираат знаења, туку да учат како да учат. Клуч за постигање на тоа е запознавање со стиловите за учење, кои познати методи помагаат при апсорбирање, процесирање, трансформирање и зачувување на информации. Затоа, важно е наставниците да ги идентификуваат индивидуалните стилови на учење на учениците, за да можат да ги имплементираат најдобрите практики во нивните секојдневни активности и курикулуми.

Со таквиот приод на образование, од наставниците се очекува да применат различни наставни стратегии и да ја прилагодат наставата според различните стилови на учење на учениците и да им обезбедат на учениците единствено искуство кое ќе ги задоволи нивните потреби. Но, најважно е наставникот да ги идентификува стиловите на учење, без да ги меша со когнитивните способности на учениците. „Когнитивните способности се интелектуални капацитети (меморија или математичка способност), од кои генерално е непожелно да има помалку, додека стиловите на учење се сметаат за

поинакви, но во суштина еквивалентни, навики или стратегии што ги имаат учениците за обработка на информации."[202]

Едно тврдење околу легитимноста на стиловите на учење на учениците ја охрабрува идејата за прилагодување на наставните методи според ученичкиот стил. Според Kirschner & Merrienboer „Учениците кои претпочитаат добивање на информации во визуелен модалитет најуспешно учат кога доживуваат инструкции нагласувајќи ги сликите, а помалку кога наставата се потпира првенствено на вербални објаснувања."[203] Овие сознанија ја истакнуваат значајноста за идентификацијата на стиловите на учениците кои влијаат врз подобрување на резултатите од учењето само ако се јават докази за нивните позитивни придобивки.

Бидејќи живееме во дигитално општество, првата дилема што ни се појавува е дали интегрирањето на технологијата е одговор на барањето за поучување според стиловите на учење. Без сомнение дека технологијата е волшебна алатка за користење, но најголемата грижа на многу педагози и психолози е прекумерното користење на технологија. Со цел да се избегне дилемата, Franzoni и Assar подолу претставуваат алтернативни инструкции соодветни за различни групи ученици:

- Чувство: Учење базирано на проблеми (УБП), презентации, прашање и одговор метод;
- Интуитивен: игри и симулација, играње улоги, панел дискусија, студија на случај и метод на проект;
- Активни: игри и симулација, учење базирано на проблеми, играње на улоги, панел дискусија, бура на идеи и метод за проектирање проекти;
- Рефлексија: презентации, студија на случај и метод за прашања и одговори;
- Визуелни: игри и симулации и презентации;
- Вербална: панел за дискусија, бура на идеи и метод за прашања и одговори;
- Секвенцијална: Презентации и метод на прашање и одговор;

[202] Willingham, D. T, (2009), *Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom*, John Wiley & Sons.
[203] Kirschner, P., & van Merrinboer, J. G, (2013), Do learners really know best? Urban legends in education, *Educational Psychologist*,48 (April 2015), 169–183. doi:10.1080/00461520.2013.804395

- Глобална: играње на улоги, промоција на идеи, студија на случај и метод за проектирање проекти."[204]

Може да нагласиме дека информациите на наставниците за видовите на стилски желби на учениците би овозможиле различни стилски методологии и шарен наставен приод во согласност со стиловите на учениците. Но, мора да нагласиме дека познавањето на сопствените стилови за учење од страна на учениците е исто така многу важно. Самосвеста за сопствените стилови за учење овозможува инкорпорирање на самостојни иницијативи според кои ќе се води нивното учење. Сознанието за нивните стилови за учење е клучно за нивниот развој и успех, бидејќи тоа сознание влијае врз зголемување на самосвеста за нивните предности и слабости како ученици.

Иако наброивме низа придобивки за дизајнирање на наставата според желбите за учење, ние не може да ја поделиме популацијата, односно училницата во збир на категории, визуелни, вербални и кинестетички. Важно е наставниците при организирање на наставата да имаат сознание дека учениците можат да имаат комбинација на стилови на учење. Наместо да ги ограничуваат учениците со единствен стил, прифатливо е наставниците да ги „преплават" учениците со сите видови бидејќи дури и несвесно, сите ја согледуваме способноста за учење во речиси секој стил, без оглед на тоа што ни е предност. Со изложувањето на повеќе стилови за учење ќе ги освести учениците дека не секоја природна појава може да се слуша или да се практикува, имено со тоа ќе ги оспособи учениците да можат да искористат широк спектар на информации. Стилот не е статичен. Во текот на развојот и созревањето, стилот може да претрпи премин од една во друга рамка на учење.

---

[204] Franzoni, A. L., & Assar, S. (2009). Student Learning Styles Adaptation Method Based on Teaching Strategies and Electronic Media. *Educational Technology & Society*, 12 (4), 15–29.

Идентификација на стил на учење на учениците

Креирањето на наставна атмосфера и спроведувањето на наведените стратегии не претставуваат единствена обврска на наставниците. Свеста за разликите во учењето ги прави наставниците поодговорни за нивната улога во развивањето на потенцијалите на учениците.

Првичната задача на наставникот е идентификација на стилот на учење која може да се рефлектира уште од првото доаѓање на училиште. Откако ќе се дефинира дали ученикот учи преку гледање, манипулација или слушање, наставата може да се обликува според нивното образовно искуство и преку приоретизирање на стилот на учење.

Идентификација на стилови на учење се врши преку неколку дизајнирани тестови, но познати се уште неколку наставни практики кои посочуваат на идентификација преку набљудување на три главни компоненти и тоа: Да се набљудува изразувањето на ученикот, да се разгледа неговиот интерес и начинот на кој ги решава проблемите. Мошне е важно да се знае дека децата се изразуваат според стилот на кој тие припаѓаат. Пример, учениците кои спаѓаат во *вербален* стил на учење се изразуваат најдобро преку зборови. Ако не им е дозволено читање со глас, тие ќе ги движат усните додека читаат бидејќи вербалните ученици преферираат учење на глас, наместо тивко во себе. Не преферираат тивка околина, затоа околу нив секогаш се слуша музика, ритам или какви било звуци. Зборливи се, зборуваат сами со себе при решавање на проблем и лесно губат концентрација при слушање на звук или бучава. Тие се успешни говорници и претпочитаат да дискутираат за проблемите, која особина им помага да учат преку објаснување на другите. Вербалните ученици ги паметат повеќе имињата отколку лицата.

Додека аудитивните ученици сакаат да се изразат на глас, *кинестетичките* ученици се изразуваат преку говорот на телото. Тие секогаш ги движат рацете и претпочитаат да допрат сè, чувствуваат и манипулираат со предметите, без да се грижат дали ќе ги извалкаат. Добри имитатори се, но слаби слушатели. Способни се да го паметат во она што биле вклучени при учењето. Сакаат да ги разглобуваат на составни елементи нештата и повторно да ги склопуваат. Кинестетичките типови тешко седат мирни на исто место, нестрпливи се при слушање на инструкциите и изгледаат како вознемирени и импулсивни пред да започнат нова задача. Тие сакаат да чекорат низ училницата да им

помагаат на сите другарчиња, а докажани се и во атлетика. Нивниот молив секогаш е мал бидејќи е „жртва" на желбата постојано да го острат. Пишуваат на мал простор за пишување, читаат покажувајќи со прст кон текстот и нестрпливи се кога другите читаат или зборуваат. Имаат тенденција да стојат блиску и да ги допираат соговорниците при разговорот. Најдобра концентрација имаат по предметот физичко образование и претпочитуваат учење преку игрени активности и активности кои вклучуваат движења.

Визуелен тип на учење

Главната импликација е сознанието дека стилот на учење е конзистентен начин на ученикот да користи стимули во контекст на учењето. Во една голема студија на Marzano се забележува дека изолирањето на вербалните и кинестетичките ученици од сликите ги ограничува учениците. Без оглед на нагласената или ниската предност во учењето преку визуелни слики, Marzano откри дека визуелните претстави имале забележителни ефекти врз резултатите од учењето и дека сликите се поволни за сите возрасти, без разлика на кој модалитет учениците припаѓаат.[205]

Студијата на Kydiam обезбедува многу факти со кои ја истакнува важноста на визуелната претстава и тоа:

- Околу 65 % од населението се визуелни ученици;
- Мозокот ги обработува визуелните информации 60.000 пати побрзо од текстот;
- 90 % од информациите што доаѓаат во мозокот се визуелни;
- 40 % од сите нервни влакна поврзани со мозокот се поврзани со ретината;
- Визуелната писменост е способност да се кодира (создавање на визуелен јазик) и декодира (разбирање на визуелниот јазик).
- Визуелните помагала во училницата го подобруваат учењето до 400 %;
- Талентираните ученици често се визуелни ученици.[206]

---

[205] Marzano, R.J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Mid-continent Regional Educational Laboratory, Aurora, CO, стр.19

[206] KydiamS, Understanding the Statistics of Visual Learners, превземено на http://files.constantcontact.com/d4e68584201/b033e476-f119-4da5-b502-77beff002e45.pdf

Визуелните ученици се изразуваат преку изрази на лицето. Паметат лица, наместо имиња. Тие повеќе сакаат да читаат отколку да слушаат и не се многу зборливи. Кога визуелните ученици читаат, зјапаат на непознато за да можат да ги замислат сцените. Оваа група ученици преферира наученото да го „преведува” во графички слики и земаат многубројни белешки во текот на наставата или додека следат некоја презентација. Визуелните ученици се прецизни, уредни и забележуваат детали. Имаат чувство за колорит и склони се кон уметноста, а деталите во уметноста, облеката и храната им се многу важни. Ним им пречи неуреденоста и често ги затвораат очите за визуелизација. Претпочитуваат мирна, средена и пасивна околина за учење. Работите ги средуваат според боја, големина и форма. Креираат листи кои им помагаат да запаметат. Наместо да слуша, преферира да прочита текст, а преферираат возбудливи приказни, авантура и хумор. Губат концентрација преку визуелни движења. Претпочитаат да го слушнат крајниот резултат, бидејќи губат трпеливост кога ги слушаат чекорите на реализирање. По природа се мирни, а при разговор не можат многу да се снајдат во пронаоѓање на зборови.

Видови на интелигенција и поучувањето

Револуцијата која настана со теоријата на Гарднер во книгата „Рамка на мислењето” во 1983 година, на човекот му овозможи различни димензии, потенцирајќи ја повеќекратната интелигенција. Прифаќањето на повеќекратната интелигенција ја прифаќа различноста на луѓето, а таа инаквост помага при прифаќање на мислењето на Гарднер дека човечкиот ум е „заедница” на повеќекратни интелигенции кои ги нарекува „структура на мислењето”. Според Гарднер коефициентот на интелигенција не треба да се мери преку еден тест како апсолутна бројка и истата да се мери како единствена фиксна единица.

Паралелно со мислата дека секој има капацитет за решавање на проблеми од различни видови, во неговата теорија Гарнер протестира против тврдењето дека човековата интелигенција е еднократна количина која не може да се смени. Секој има свој стил на учење и форма на интелигенција, па затоа се мисли дека треба да се креира

атмосфера каде луѓето ќе може да учат и да се изразуваат на најсоодветен начин, иако се мисли дека луѓето не треба да се ограничат на еден модалитет на учење.[207]

Се наведуваат визуелна / просторна интелигенција, музичка / ритмичка интелигенција, вербална / лингвистичка, физичка / кинестетска интелигенција, логичка / математичка, интраперсонална и интерперсонална интелигенција, а Гарднер во неговата касификација подоцна ги додава и натуралистичка и егзистенцијална интелигенција.[208]

„Лингвистичката интелигенција – интелигенцијата на писател, говорник, новинар. Логичката/математичката интелигенција – интелигенцијата на логичар, математичар, научник.

Музичката интелигенција – капацитетот за креирање, изведба и уживање во музиката.

Просторната интелигенција – капацитет за создавање ментална слика за светот – големиот свет на авијатичарот или навигаторот или помалиот свет на шахистот или хирургот, како и способноста за манипулација на тие ментални слики.

Физичката / кинестетската интелигенција – капацитет за решавање на проблеми или создавање производи користејќи го целото тело или делови од телото, како на пример рацете или устата. Оваа интелигенција ја покажуваат атлетичарите, танцувачите, глумците, занаетчиите и повторно хирурзите.

Интерперсоналната интелигенција вклучува разбирање на другите луѓе – како да се комуницира со нив, како да се мотивираат, како да се разберат нивните сличности итн. Оваа вештина е особено важна во бизнисот, образованието, медицината, политиката и религијата.

Интраперсонална интелигенција е капацитетот да се разбереш себеси, своите силни страни и слабости, желби, стравови. Пристапот кон сопствениот емоционален живот е важен за интраперсоналната интелигенција.

[207] McKenzie, W. (2005), Multiple intelligences and instructional technology. ISTE (International Society for Technology Education), ISBN 156484188X

[208]Исто

Натуралистичката интелигенција го вклучува капацитетот да се прават разлики во природата – помеѓу растенијата, животните, облаците, планините и слично. Егзистенцијалната интелигенција е „интелигенцијата на големите прашања”[209].

Визуелна интелигенција

Најважните дејства на размислување доаѓаат директно од нашата перцепција на светот. Во раната возраст побргу се развива просторното разбирање отколку логичко-математичките или јазичните кодови. „Децата може да ги *читаат* сликите многу побрзо отколку што можат да ги прочитаат зборовите.”[210] Просторното разбирање претставува прв извор на размислување, затоа и се третира како примарен инструмент за решавање на проблеми. „Фигуративното” видување на визуелното размислување според Пијаже е прифатено како статично размислување на фигура. Другата поделба на визуелното размислување се објаснува како „оперативна”, способност која овозможува активно размислување, визуелизација, координација на апстрактното размислување и манипулација со имагинативната фигура.

Меѓу седумте модалитети кои ги истакнува Гарднер во повеќекратната интелигенција, позната е и визуелната интелигенција. Според истиот автор, дефинирана како капацитет кој обезбедува способност или ментална вештина за решавање на просторни проблеми, визуелизација на предмети од различни простории и агли, препознавање на лица или сцени или забележување на фини детали. Секој човек поседува секоја од овие способности во одреден степен, но се разликува во начинот на кој ги комбинира. Луѓето со ваков вид на интелигенција се способни да визуелизираат со „окото на умот”, затоа се вели дека овој вид на луѓе се оние кои можат да го видат она што другите не можат да го видат. Оваа група на луѓе ги препознаваат предупредувачките знаци и можат да видат што недостасува во една појава.

Објаснувањето како Ајнштајн ги создаде општите и специјалните теории за релативноста со кои афектира во нашето размислување за универзумот е дека тој ги замислувал експериментите во своите мисли. Овие факти нè охрабруваат за зголемување

[209] Даскалоска, Н., (2012), Информатичка технологија, стиловите на учење и видовите на интелегенција, *Образовни рефлексии*, Скопје: БРО
[210] Musai, B., (1995), *Psikologji edukimi, zhvillimi, të nxënët, mësimdhënia*,Tiranë, Pegi, стр.154

на дозата на воведување визуелна-просторна практика во училницата, каде идните научници ќе напредуваат.

Учениците секојдневно се опколени со информатичка технологија, а тоа им дозволува лесно да манипулираат со какви било уреди. Сето ова во научната литература го наметна поимот „дигитални домородци”[211]. Професорот Пренски, набљудувајќи ги луѓето и нивниот начин на живот, направи поделба на две групи: „*Дигитални домородци*” и „*Дигитални емигранти*”. И тука се раѓа парадоксот. Се наоѓаме во ситуација каде емигрантите (наставниците) прават обиди да ги учат домородците, а всушност наставниците се толку „необразовани”. Кои приоди ќе ги вовлечат и мотивираат учениците за да учат кога понудените информации на децата им се толку познати. Тие информации им се апсолутно достапни во секое време и во секоја форма.

Како што тие активно учествуваат во таквите активности, пазарот нуди различни образовни софтвери наменети за зајакнување на нишките на образование. Истите имаат намена да ги вклучат учениците во процесот на образование и креираат мрежи за споделување на проекти во визуелна форма.[212] Како образовни алатки кои можат да придонесат во постигање на таа цел се програмите за визуелно организирање, генерирање игри и секако мултимедијалните програмите и програмите за дизајнирање.

Мареј Лум, наставник во основно училиште во Австралија, ги опишал активностите според видовите на интелигенцијата. Според него, ученик кој поседува визуелна интелигенција сака да црта, гради, дизајнира и креира работи, фантазира, гледа слики и филмови, игра со машини; добар е во визуелно претставување, насетување на промени, лавиринти, загатки, читање мапи, табели; најдобро учи преку визуелизирање, фантазирање, сликовито меморирање, работење со бои и слики”[213]

---

[211]„Дигитални домородци” професорот Марк Пренески, 2001 год., за „домордци” ги именува луѓето кои се родени и пораснати во дигиталната ера

[212]Campbell, L., Campbell, B. and Dickinson, D. (1996). *Teaching and learning through multiple intelligences*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, p. 83

[213] Даскалоска, Н., (2012), Информатичка технологија, стиловите на учење и видовите на интелегенција, *Образовни рефлексии*, Скопје: БРО

Поучување на читање на учениците со визуелна интелигенција и визуелен стил на учење

Визуелните ученици имаат моќни десни хемисфери и учат во мултидимензионални слики. Активностите на повеќето од нашите училишта нудат активности и програми кои не се совпаѓаат со способностите на визуелните ученици. Ваквото влијание може го исклучува ученикот од академските средини. Уште од почеток на образованието визуелните ученици се соочуваат со предизвик да научат да читаат. Традиционалното училиште е изолирано од разновидните методи на поучување на читање и е лојална само на фонетскиот пристап. За учениците кои ја користат десната хемисфера на мозокот тоа понекогаш претставува неуспешен предизвик.

Начинот на размислување на визуелните ученици е глобално. Тие имаат сликовито размислување, затоа и нивното читање треба да биде такво. За визуелните ученици слогот не претставува ништо бидејќи јазикот е комплетен систем. Јазичните делови, слогови или букви имаат релациски однос во функцијата на креирање значење. На пример слогот „ма" не иницира ментална слика за читачот, за разлика од зборот „мама" кој дава можност за креирање на ментална слика.

Поддржувачите на овој метод веруваат во тоа дека искусните читатели имаат тенденција да читаат без да внимаваат на деловите кои го сочинуваат зборот. Контраинтинуитивно е мислењето дека зборовите треба да се читаат внимавајќи на индивидуалните звуци. Тие читаат на ист начин како што луѓето зборуваат, во цели зборови, фокусирајќи се на значењето. Основачите на овој метод на читање го поддржуваат глобалниот методот, верувајќи дека луѓето го забележуваат обликот на буквите, а тој облик често предизвикува природно креирање на слика. Истите ја нагласуваат мислата дека зборовите кои пренесуваат значење и можат да се визуелизираат се читаат побргу бидејќи истите се памтат полесно.

Секако дека се појавува и дилемата како да се чита глобално кога учениците за првпат се среќаваат со нов збор? Многу е важно да се има на ум дека овој метод не го исклучува фонетското знаење и другите методи на читање. Недостатокот на таквата основа би придонела фрустрации, грешки при читањето и само (не)успешно погодување.

Фонетската свест е основа на читањето која се развива до воспоставување на „визуелен речник” за изгледот на зборовите според нивната форма.

Развивањето на таквата транзиција, од фонетско знаење кон глобално читање е процес кој треба да поседува предуслови. Треба да се внимава дали учениците имаат визуелна меморија. Ако детето не поседува таква способност пред воведување на глобалната практика на читање треба да се реализираат вежби за мемориска претстава на зборовите.

23 ВИЗУЕЛНИТЕ ОБЕЛЕЖЈА НА УЧЕЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО

"Душата никогаш не мисли без ментална слика" – Аристотел

Ефикасното и ефективно учење и поучување се постигнува преку прилагодување на наставата според можностите на учениците, а тоа несомнено подразбира примена на широк спектар методи и стратегии на поучување.

Визуелните ученици користат визуелни обележувања, а истите ги обработуваат и креираат значење. „Сликите сѐ повеќе примамливи од зборовите, попрецизни и моќни во поттикнувањето на широк спектар асоцијации и на тој начин го подобруваат креативното размислување и меморијата"[214] Оваа физиолошка и психолошка веродостојна перцепција овозможува примање на информација, обработка, паметење и учење.

Во комбинација со други наставни приоди или самостојно, тој оптички приказ претставува стратегија чии рамки се протегаат во сите наставни етапи на часот. Целта на секој наставник е да гради и развива навика кај учениците писмените, аудитивните или визуелно пренесените информации да ги толкуваат и анализираат. Обработените веродостојни и валидни информации ќе им помогнат да креираат свои гледишта, перспективи и ставови.

Визуелизацијата е стратегија која може да се примени во најразлични наставни ситуации, со разновидни средства. „Со тоа во секој случај се придобива вниманието на учесниците, се буди интерес за дадената содржина, се овозможува полесно следење и зголемување на памтењето на она за што се зборувало. Многу научни истражувања слабите резултати во учењето ги гледаат во недостатокот на визуелизација, односно недостатокот од употреба на наставни и помошни визуелни средства во наставата,

[214] Buzan, T. (1994), *The Mind Map Book*, London:Plume Book, p.55

односно ефикасното учење го поврзуваат со професионалната употреба на добро осмислени и изработени средства за визуелизација."[215]

Техниките за визуелизација не се нови. Евидентирано е дека истите се употребувале уште од вториот век п.н.е. во вид на мапи и цртежи.

Визуелни средства се сите предмети, слики, шеми, слајдови и сѐ друго што може да се набљудува преку сетилото за вид. Притоа, големо значење имаат сликите, скиците, шемите итн. Сликите се најзабележливите визуелни средства во првиот образовен циклус. При процесот на формирање претстава за поимите најпогодни се тематските слики." Неколку карактеристики на тематските слики, како важни средства при формирањето претстава за поимите се:

- Овозможуваат стекнување непосредно искуство;
- Ги нагласуваат важните елементи при обработка на наставните содржини;
-Овозможуваат примена на најразлични активности како опишување, споредување, издвојување, вреднување итн." [216]

Визуелизацијата во функција на оценувањето

XXI век носи многу иновации во животот, а исто така и во образованието, новини кои отвораат предизвик за педагозите и наставниците. Процесот на политичката, економската, културната и еколошката глобализација имплицираат иницијативи кои се во насока на зближување на народите во светот и решавање на проблемите со кои се соочуваат воопшто.

Последниве години преокупација беше избегнувањето на ригидноста на стариот образовен систем. Модернизацијата на наставните приоди во наставата и учењето, прилагодувањето на содржини според интересите и можностите на учениците, изготвувањето на курикулум во која ќе се посвети особено внимание на зачувување на позитивниот став кон учењето, поттикнување на учениците, развојот на животни вештини, вредности, ставови и однесувања. Како што општествениот систем на вреднување влијае

[215]Алибабиќ, Ш. Поповиќ, К. Авдагиќ, Е. (2013), *Андрагошки прирачник за образовна работа со возрасни*,Скопје: Бигосс, стр.61
[216]Исто

врз настаните во општеството, така и училишниот систем за проверка и оценување на постигањата на учениците, речиси го детерминира целокупниот образовен настап.

„Оценувањето се однесува на: градење слика за напредокот и/или постигнувањата на детето во изучување на наставните програми за основно училиште во одреден период. Информациите за тоа како учи детето (процесот на учење) и за тоа што учи детето (производот на учење) ја обликуваат сликата. Наставникот ги користи овие информации за да го идентификува и да го пофали тековниот напредок во учењето на детето и да му даде соодветна поддршка во понатамошното учење”[217].

Бидејќи живееме во свет каде што визуелните слики стануваат многу важни, повеќето информации се комбинација на зборови и слики, методите на оценување се ориентираат да бидат атрактивни за учениците, но и да го посочат значењето на развојот на критичкото размислување. Повеќето млади читатели можат да толкуваат„„читаат”, дијаграми и мапи долго пред тие да можат да ги прочитаат истите информации преку зборови и реченици. „Сликите сѐ повеќе примамливи од зборовите, попрецизни и се моќни во поттикнувањето на широк спектар на асоцијации. На тој начин се подобрува креативното размислување и меморијата. Поради тоа, користењето на мисловни мапи е метод преферирaн од страна на најголем број ученици.

Графичките организатори може да се користат како моќна алатка за истражување и анализа на размислувањето и учењето. Тие нудат „визуелна претстава на знаењето”[218], концептот или темата. Презентирани во вид на графички организатори, информациите се организираат во одредена рамка, така што разбирањето на научните концепти може да се проценат на прв поглед. „Графичките организатори исто така го откриваат претходното знаење на учениците и го промовира активното учество на учениците, со цел да се олесни разбирањето”.[219]

Во 2000-та година веќе се применуваат компјутерски-базирани тестови кои користат технологија, како што се компјутери, лаптопи и таблети. Соодветни за широк

---

[217] Мискоска, Г. (2008), Прирачник , *Оценувања на напредокот и постигањата на учениците*,Скопје:БРО, стр.9

[218] Bromley, K., Irwin-De Vitis, L., и Modlo, M. (1995), *Graphic Organizers: Visual Strategies for Active Learning,* New York:Scholastic Professional Books, p. 127

[219] Kirylo,J.D. и Millet, C.P., (2000), Graphic organizers: An integral component to fascilate comprehension during basal reading instruction. *Reading improvement*, 37:179-184

спектар на возрасти, почесто се користат тестови на визуелна меморија „Сега го гледам, сега не”, „Што недостасува?” и „Кој недостасува?” Овие тестови се соодветни за широк спектар на возрасти. Уметничките дела исто така се моќни и атрактивни алатки со кои може да се вреднуваат учениците. Преку „Уметничките дела може да се раскажуваат приказни и преку гледањето и разменувањето на опсервациите и мислењата можат да се откријат одредени значења на овие приказни.” [220]

Живееме во свет каде што визуелните слики стануваат многу значајни, поради што повеќето информации се претставени во комбинација на зборови и слики. Во светот сè е слика. Напишаното (текстот) е слика, а сликата претставува текст. Визуелната писменост е способноста за користење на сликите за изградба на значење. Таа не претставува вештина, но ги користи вештините како алатка. Таа е вид на критичко размислување што ја подобрува интелектуалната способност кај учениците. Важно е дека не само што учениците имаат капацитет да го изведат буквалното значење од текстовите, туку и да разберат како се создавани текстовите. Преку интегрирање на визуелни и вербални текстови се поддржува разбирањето, а едниот аспект може да се вреднува преку илустрација на прочитаното. Стратешкиот читател ќе може да го претстави прочитаното визуелно, ќе ги презентира главните елементи од прочитаното. За да создаде значење од сликите, „читателот” користи критични вештини за истражување, критика и размислување. Покрај развивање на когнитивното размислување, соодветната стратегијата овозможува вреднување и е многу забавна за учениците.

Рубрика за визуелно вреднување

Цели	Извонредно (4)	Ефективно (3)	Соодветно (2)	Неефикасно (1)
Јасно дефинирана тема која одговара на конкретно прашање или го олеснува	Визуелизацијата има концизно и јасно дефинирана тема која се однесува на едно прашање.	Темата е добро дефинирана, но визуелизацијата се однесува на премногу прашања кои се чини дека се	Темата е донекаде дефинирана и визуелизацијата се однесува на многубројни прашања.	Сиромашно дефинирана тема која се однесува на многубројни прашања.

[220]Арнаудова, В.,(2000), *Приоди кон визуелно размислување*, Скопје:БРО, стр.18

донесувањето на одлуки.		корисни.		
Применува соодветни графички видови варијабли за видот на податоците.	Сите видови употребени графички варијабли се добро прилагодени за видот и обемот на податоците што ги претставуваат.	Повеќето видови употребени графички варијабли се добро прилагодени за видот и обемот на податоците што ги претставуваат.	Само неколку видови употребени графички варијабли се добро прилагодени за видот и обемот на податоците што ги претставуваат.	Ниедна од употребените видови графички варијабли не се добро прилагодени за видот и обемот на податоците што ги претставуваат.
Легендите треба да ја опишат и објаснат секоја графичка варијабла.	Легендата ја опишува секоја графичка варијабла присутна во визуелизацијата.	Легендата ги опишува повеќето видови графички варијабли кои се присутни во визуелизацијата.	Легендата опишува само некои од графичките варијабли присутни во визуелизацијата.	Или не постои легенда или не се опишува некоја од графичките варијабли присутни во визуелизацијата.
Сѐ што е прикажана во визуелизацијата пренесува информации за гледачот.	Визуелизацијата не содржи боја, симболика или текст кој е релевантен за прашањето кое визуелизацијата има за цел да го одговори.	Визуелизацијата содржи малку боја, симболика или текст кој е релевантен за прашањето кое визуелизацијата има за цел да го одговори.	Визуелизацијата содржи многу малку боја, симболика или текст кој е релевантен за прашањето кое визуелизацијата има за цел да го одговори.	Визуелизацијата е совладана од симболика, текст и боја што немаат врска со прашањето на визуелизацијата кое има за цел да го одговори.

таб.2 *Рубрика за визуелно вреднување*

24 КАРАКТЕРИСТИКИ НА ГРАФИЧКОТО ПРИКАЖУВАЊЕ

„Графичките прикази се визуелни или графички алатки кои на учениците треба да им помогнат да ги научат и задржат информациите стекнати преку визуелните прикази, да ја воочат врската помеѓу селектираните делови на информацијата во графички формат и да ги поврзат апстрактните концепти и принципи со конкретни претстави."[221] Оваа сликовита поддршка која ја нудат графичките организатори обезбедува можност за развивање, организирање, сумирање и вреднување на информациите. Тој оптички приказ дозволува познавање со структурата, препознавање на врската меѓу елементите и поврзување на апстрактните концепти и принципи со конкретен приказ.

Креирањето на мисловни концептуални мапи е всушност изнаоѓање на конкретна насока и модел на размислување. Менталните мапи, дијаграми и табели може да се применат во различни етапи при процесот на настава. Истите може да се аплицираат во различи развојни образовни етапи, кај различни групи ученици. Според целта на примена, може да се поделат на графички организатори за собирање, подредување, класифицирање, споредување, развивање и проширување на разбирањето, развивање на идеи, сумирање и вреднување.

Според Андерсон, причините за користење на овие графички прикази се:

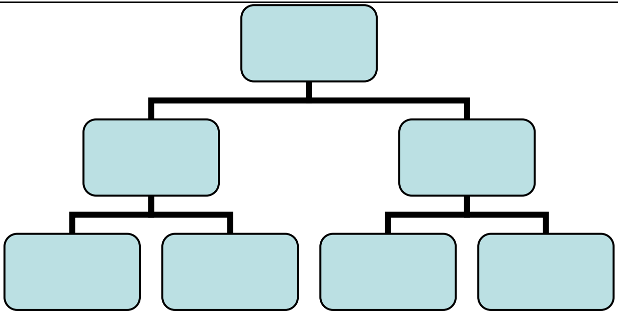
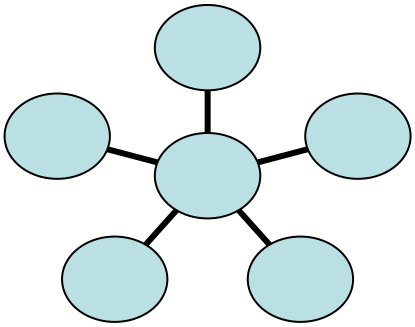
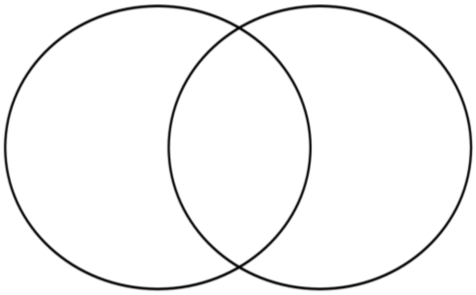
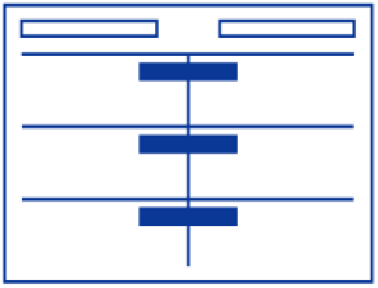
1. Прво, според теоријата за способноста за двојно процесуирање на работната меморија, информацијата се задржува во долготрајната меморија во две форми: визуелна и вербална. Информацијата која е претставена визуелно и вербално се памети подобро отколку онаа која е прикажана само во една од двете форми.
2. Второ, употребата на графички прикази бара од учениците да ја организираат информацијата на начини кои се од полза за меморијата (на

[221] Лорин.В.Андерсон,(2013) *Настава за да се научи* : Референтен водич за наставници ориентирани кон резултати, Белград:Гама дигитал центар, стр. 48

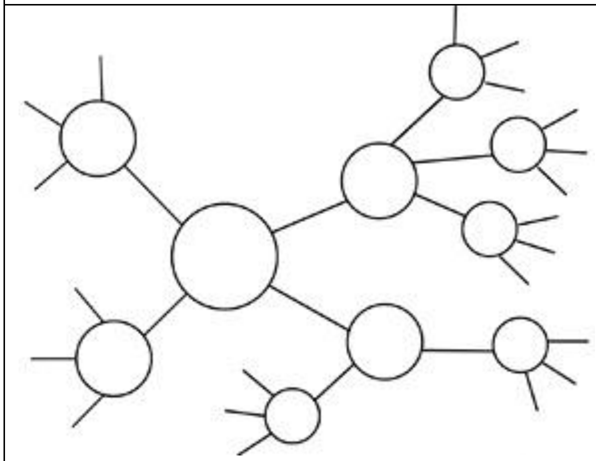
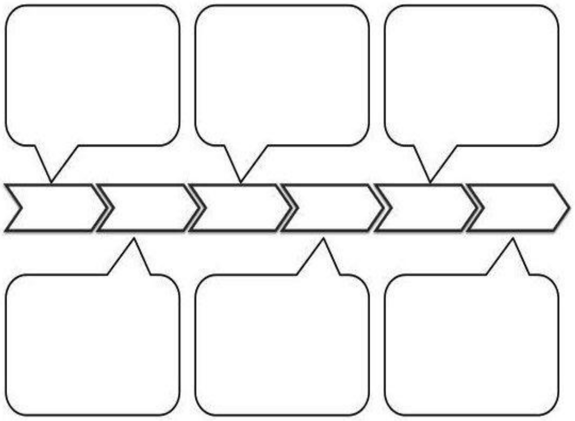
пример, хиерархиски, каузално). Можете да се користат и готови графички прикази или да се побара од учениците сами да ги изготват.[222]

Сепак, без разлика дека навидум тие изгледаат едноставни, употребата на графички организатори е комплексна активност. Затоа, на наставниците треба да им се помогне и покаже како да ги вклучат и анимираат учениците во процесот на примена на графичките организатори, со цел кај учениците да креираат ученички компетенции преку кои ќе се достигнат зацртаните цели.

Како корисни графички прикази најчесто употребени се:

<table>
<tr><td colspan="2"></td><td><u>Концептуалната мапа</u> - претставува визуелна презентација која јасно ги дефинира и идентификува одликите и карактеристиките на еден концепт. Со концептуална мапа се појаснуваат врските и хиерархиска организација.</td></tr>
<tr><td colspan="2">Мрежа „бура на идеи” е групна техника кога учениците ќе се воведат во некој нов концепт. Со бура на идеи се генерираат идеи претставени од сите партиципиенти, базирани врз предзнаењата на учениците.</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td><u>Веновиот дијаграм</u>
и
<u>Т-табела</u></td><td></td></tr>
</table>

[222]Исто стр. 155

<table>
<tr><td colspan="2">Овие техники наоѓаат примена во сите наставни предмети. Веновиот дијаграм и Т-табелата претставуваат корисни графички прикази за споредување на два или повеќе концепти. Веновиот дијаграм овозможува дефинирање на сличности и разлики така што разликите се запишуваат во одделните секции, додека сличностите во делот кој се преклопува.
Т-табелата исто така овозможува прикажување на различности и сличности. Заглавјата кои се наоѓаат на врвот се споредуваат според критериумите поставени во центарот.</td></tr>
<tr><td></td><td><u>Менталната мапа</u> – овозможува визуелизирање на информацијата. Главната идеја или клучниот поим се разграничува на идеи или концепти кои го исполнуваат значењето.</td></tr>
<tr><td>Дијаграмите на секвенци овозможуваат визуелно документирање на хронологијата на чекорите, фазите, степените, акциите и исходите на настанот.</td><td></td></tr>
</table>

таб.3 Графички организатори

25 СИМБОЛИЧКО ПРИКАЖУВАЊЕ

„Симболите се длабоки изрази на човековата природа. Тие настанале во сите култури на сите времиња и од нивната прва појава во пештерите во Палеолитот, сликите го следат развојот на цивилизацијата. Меѓутоа симболите се нешто повеќе од културни артефакти: во нивниот правилен контекст, тие сѐ уште силно зборуваат за нас, обраќајќи се на нашиот интелект, емоциите и духот. Нивната студија е проучување на самото човештвото”.[223]

Со векови и секојдневно човекот сѐ повеќе ги користи сликите кои изразуваат некакво значење. Симболите се користат во научни дисциплини како што се науката, математиката, ликовната и музичката уметност. Со развој на меѓународните симболи и икони, ја препознаваме вредноста на визуелната интелигенција, така што секојдневно настојуваме да развиваме сѐ повеќе симболи. Среќавањето со луѓе од различни јазични култури ја диктира потребата за измислување на нов јазик кој ќе успее да го пренесе значењето, комплексните идеи користејќи слики и симболи, а истовремено и текстот.

Предностите на симболите одамна се прифатени, поради што денес сѐ повеќе го вметнуваме симболичкото поучување и учење. Користењето на зборови и слики овозможува процесот на размислување да биде видлив, односно овозможува идеите да ги ставиме на хартија, надвор од мозокот, каде што можеме подлабоко да ги истражуваме.

Симболичката застапеност која се користи за учење и поучување треба да биде поврзана со воспитно-образовните цели на учење. Кога се тие јасно запишани, тогаш со сигурност и прецизност ученикот може да ги согледа симболичките обележувања. „Различни визуелни шеми, како што се: предмети, фотографии, реалистични цртежи, цртежи со контури и напишани зборови, симболи, може да се употребат за објаснување на наставната лекција, проблемот итн.”[224]. Примената на симболичко прикажување и

---

[223] Fontana, D. (1994*), The Secret Language of Symbols,* San Fransisko: Chronical Book, p.89
[224]Itkovič Z. (1997),Opča Metodika nastave, Split: Književni krug, str.56

нејзиното прилагодување е во зависност од зацртаната наставна цел и од можноста за препознавање на информацијата од страна на ученикот.

26 СТРАТЕГИИ НА УЧЕЊЕ

Ритамот на промените во општеството непосредно диктира и образованието да подложи на промени. „Нападите” ни вметнуваат неспорен императив во начинот на организирање на наставата во пошироки рамки. Лавините промени го зафатија организирањето на внатрешната и надворешната структура на училишната институција.

Училиштето претставува општествена институција која не е отпорна на промените во организациските сегменти. Тековните теории укажуваат на барањата за примена на креативни пристапи и примена на стратегии кои ќе ги разбудат мисловните и креативните процеси во учењето, со што ќе изградиме генерации кои ќе се приспособат на темпото на реформите. Освен добивање на основни вештини, когнитивните теории за учење ги посочуваат целите на образованието кон обезбедување на можности за добивање на систематски и оперативни сознанија.

Претставени се значајни дискусии со цел да се разјаснат поимите стратегија, метод и техника. Бидејќи нашиот фокус е разјаснување на терминот *стратегија*, истиот ќе го презентираме како стратегија во образовната литература. Стратегијата се претставува како „целокупниот план за да се постигне целта”[225], односно „примена на знаења или алатки со цел да се контролираат и да се приспособат околностите, во согласност со потребите на ученикот, со цел се да помогне во процесот на учење, како ќе учат учениците, односно како ќе ги добијат информациите, концептот на здобивање одредени вештини или како што е објаснето во електронски речник, како план за акција со цел да се постигне одредена цел”[226] „Стратегиите за пристап кон учењето се пристапи применети во процесот на учење кои се сметаат од суштинско значење за добивање добри оценки и се корисни за доживотно учење."[227] Зулфиу стратегиите ги бележи како техники и постапки кои влијаат

[225]Grup autorësh, (1981),*Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe,*Prishtinë:Rilindja
[226]http/en.wikipedia.com (преземено на 05.06.2017)
[227]Исто

врз архитектурата на часот и концептот на трансфер на образовните информации. [228] Во овој контекст, приложените дефиниции ги презентираат постапките на наставникот кој спроведува разни пристапи со кои ќе овозможи учениците креативно да ги користат знаењата во различни ситуации при решавање на проблем[229].

Со цел да се обликува мислењето, за на побрз и поефикасен начин да се дознае повеќе, се применуваат стратегии за учење. Истите претставуваат интегрална дидактичка дејност, сè со цел да се постигнат целите утврдени во образовната работа. Истите „мора природно да се третираат како дел од содржината на курикулумот.” Во прилог на усогласување на очекуваните ефекти овие методи можат да се сретнат како глобални или недиференцирани, диференцирани и концентрирани, општи или специфични категории. Не е важно дали ќе се применуваат општи или специфични тактики за решавање на проблем. „Стратегијата за решавање на проблемите е чувството за ставање на работите на место внимателно и со разбирање.”[230] „Се избегнува очекување дека нешто ќе се случи или ќе се добие од сосема случајна претпоставка или претпоставка без основа.”[231] Основен е внимателниот, логичкиот и намерниот пристап кон проблемот.

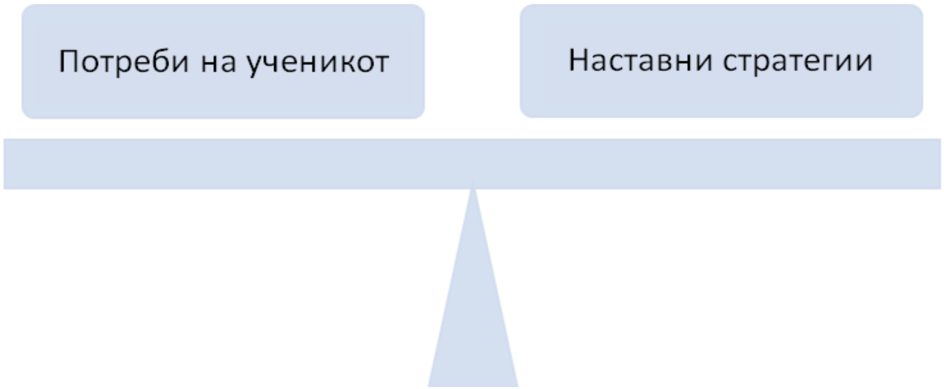
Сепак, најголемото прашање на наставникот е која стратегија да му ја понуди на ученикот за да му помогне да го надополни креативниот потенцијал. Овие дилеми и дискусии се погрешно прифатени од страна на наставниците. Наместо готов рецепт за решавање на проблем, стратегиите претставуваат чекори од соочувањето со проблемот, до вреднување на решението за истиот. Моделот „DUPE”, акроним кој се формира од почетните букви на англиски зборови **D**etermine (Одреди), **U**nderstand (Разбери), **P**lan (планирај), **E**valuate (Оценувај), претставува логичен терк за проблем. Како метакогнитивен пристап, овој модел ќе овозможи точно одредување на елементите на проблемот, разбирање на природата на проблемот, планирање решение и вреднување на решението. Значи, дефинирани според основните елементи, стратегијата може да се разгледа од три основни перспективи: каде сме, до каде може да стасаме, каде сакаме да стасаме.

---

[228]Zulfiu, N. (2004), *Didaktika,* Prishtinë:Timegate, fq.55
[229] Улјенс, М., (2016), *Училишна Дидактика*, Скопје:Арс Ламина, стр. 224
[230] Musai, B., 1999, *Psikologji edukimi*, Tiranë:Pegi, стр. 177
[231] De Bono, од Musai, B., 1999, *Psikologji edukimi*, Tiranë:Pegi, стр. 177

„Стратегијата вклучува човечка акција, ориентирана е кон целта, намерна е, свесна и претставува контролирано однесување."[232] Стратегиите претставуваат методологии кои интензивно се употребуваат за постигање на образовната цел преку интелектуалните можности на учениците. Но, избирање на стратегии не е едноставно решение. Според Адамческа, откако наставникот ќе ја дијагностицира реалната состојба на своите ученици, избирањето на наставните стратегии треба да имаат рамнотежа со предзнаењата и интелектуалните способности на учениците.

Настава за почетно читање и пишување[233]



Слика бр.1

„Преку динамична примена на повеќе видови форми и методи да создаде услови секој ученик да го изнајде својот сопствен пат и начин на учење. На тој начин ученикот има моќ да се запознае со повеќе и да избере сопствена стратегија за решавање на поставените задачи."[234] Наставните стратегии и создавањето на клима каде учениците ќе достигнат највисоко ниво на знаење се во комплементарни односи. Поради нивната природа, ја избегнуваат монотонијата во наставата (еден метод, една алатка или форма). Покрај меморирање и вербализација, стратегиите поттикнуваат самостојна и диференцирана работа на учениците, активно и проблемско истражување и интелектуално ангажирање на учениците.

---

[232]Dijk, T., & Kintsch, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York, p.62
[233]Адамческа, С. (1997*), Почетно читање и пишување*, методски прирачник, Скопје: стр.52
[234]Адамческа, С. (1996), Акивна настава, Скопје:Легис, стр.22

Стратегии за описменување

Во дидактичката литература постои шаренило во однос на дефинирањето на стратегиите за читање. Меѓу многуте дефиниции за стратегиите за читање, се истакнува дефиницијата на Адамческа: „Планови или методи кои се користат за да се олесни вештината на читање. Користење на методи со цел да се утврди значењето на текстот”.[235] Стратегии кои се учат преку моделирање, со обезбедување на јасни насоки од наставникот до нивна самостојна примена и служи на јасното читање, вештината на толкувањето, разбирањето и анализа на текстот.

Поради сложеноста и природата на различните стилови на учење, изборот на стратегии за читање ќе биде индивидуален. Ако една одредена стратегија претставува клуч на успех за еден ученик, истата стратегија може да се покаже како пречка или да биде бескорисна за друг ученик. Со цел да се одрази ефикасноста од стратегијата во текот на читање, треба да се одговори на следниве прашања:

- Дали стратегијата помага при процес на описменување?
- Кои инструкции ги нуди стратегијата?
- Дали овие стратегии се применливи во текстови од други предмети?

Примената на стратегиите за описменување нудат можност за преглед на прочитаниот текст, анализирање на интегралните карактеристики на текстот, предвидување во текот на читањето, можност да се идентификуваат врските и организациските мотиви, појаснување на непознати зборови и збогатување на вокабуларот. Примена на овој сет приоди кои го активираат процесот на учење обезбедуваат пронаоѓање на главните идеи на прочитаното. Можноста за поделба на составни делови им помага во пронаоѓање на клучните концепти и детали. Прилагодувањето на читањето со помош на стратегија која одговара на секој поединечно, ги охрабрува учениците да развијат подлабоки знаења и да ги идентификуваат релевантните информации. Истите промовираат можност за развивање на способноста за синтетизирање и активна вештина за критичко читање.

Стратегиите "....ја будат фантазијата и имагинацијата, ја вреднуваат работата на другите, ги прави децата подобри, овозможува да искусат дека секоја книга претставува

[235]Адамческа, С. (1996), *Акивна настава*, Скопје:Легис, стр.22

вистинско богатство и една „магична кутија", а во исто време се става на искушение капацитетот на секого поединечно .... "[236] Овие приоди помагаат при будење на љубопитноста на читателот, овозможуваат креирање на врски со прочитаното и поттикнуваат спектар на општи и специфични прашања околу прочитаното. Стратегиите за читање придонесуваат за активно читање и интеракција со текстот, односно зрачат суштинското разбирање на прочитаното.

Стратегии за меморирање и разбирање преку визуелизација

Воведување на активности каде учениците ќе употребат репрезентативни слики се често употребени стратегии. Овој метод придонесува за меморирање, односно запомнување информации и факти. Паралелно со објаснување на вербалниот систем на меморијата, во Двојната теорија на кодови на Павио се објаснува и невербалнот систем, односно размислување за информациите како ментални слики. [237] Во случај на комбинирање на двата вида стимули, веројатноста за меморија се зголемува. Овие податоци ја нагласуваат важноста за креирање на ментални слики. Генерирањето на слики од вербални стимули, ќе рефлектира активирање на двата системи. Така меморирањето без сомнение ќе се подобри.

Покрај теоријата на Павио, емпириската студија на Wittrock за разбирање на читањето покажува придобивка од функционалниот модел на генеративно учење. Според Витрок, активното и динамично градење на значењето преку поврзување со ментална слика, ги содржи концептите и односите меѓу тие концепти.[238] Користењето на менталните слики за меморирање се реализираат преку читање на податоците кои треба да се запаметат и креирање слика за добиените информации. За сликата да послужи за подобрување на разбирањето, треба да ги претставува сите важни концепти базирани врз прочитаните факти и меѓусебните односи на концептите.

---

[236]Shashai, A. (2000), *Nga të folurit në lexim,* Elbasan: Elbasani, fq.22

[237] Paivio, A., (1990). *Mental representations: A dual-coding approach,* New York: Oxford University Press, стр.5

[238] Wittrock, M., Generative Learning Processes of the Brain, *Educational psychologist*, 27(4), 531-541, стр.540

Стратегии на поучување за описменување

Целта на читањето е обработката на прочитаното, до градење на значење. За постигање на овие навидум едноставни цели, стратешкиот читател применува широк спектар на стратегии кои му помагаат при процесирање, организирање и вреднување на податоците. Во студија на Парис за детално дефинирање на стратегиите за читање тој нагласува дека: „Стратегиите за читање тешко можат може да се утврдат поради три причини. Прво ја нагласува тешкотијата да се направи разлика помеѓу стратегии на читање со стратегии за учење; Второ, тешко е да се утврди обемот на дејствување на стратегиите; Трето, го нагласува прифаќањето на стратегиите како целни активности, наспроти другата страна која не гледаа на стратегиите на тој начин”.[239] „Стратегијата на разбирањето не претставува повеќе од алатка и работно средство кое читателите го користат за совладувањет на суштината на текстот”[240]. „Стратегијата на читање со разбирање содржи *совесни и флексибилни планови кои самите читатели ги применуваат и адаптираат”*[241].Овие толкувања насочуваат кон прифаќање на истите како смислени активности фокусирани на тоа читателот да ги „улови” клучните точки, наместо да се задржи на малите детали сретнати во текстот.

Стратешките читатели го реализираат читаното на метакогнитивно ниво. Планирањето, следењето до оценување на прочитаното се реализира преку инволвирање на стратегија за да се разбере читаниот текст. Свесните планови на стратешките читатели аплицираат докажани стратегии со кои ќе постигнат проширување на разбирањето.

Александар и Џуди, примената на стратегии во процес на описменување го прифаќаат како „насочени процедури за постигнување на целта кои се намерно планирани и се јавуваат како помош при средување, извршување и вреднување на задачата”. [242] Овие

[239]Paris, G., Wasik, A., & Turner, C. (1991), The development of strategic readers, in Kamil, L., Mosenthal, B., *Handbook of Reading Research* ,second edd, NY:White Plains, p.609

[240]Pressley, M., and Collins Block, C. (2002), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, New York: Guilford Press, стр..383

[241]Pearson, P. D., Roehler, L .R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1992), Developing expertise in reading comprehension. in Samuels, S. J. & Farstrup, A. E. (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (2nd ed.). Newark, Del.: International Reading Association, стр. 145

[242]Alexander, P. A., and Judy, J. E. (1988), *Review of Educational Research*, DOI: 10.2307/1170279 p.376

активности овозможуваат поврзување на читателот со текстот, декодирање и разбирање на зборовите, идентификување, анализа и синтеза на главните идеи пронајдени во текстот.

Поставувањето на прашања рефлектира активно описменување. Истите се потпираат врз когнитивни и метакогнитивни стратегии и се поставуваат со цел да создаде ментална слика, да се реализира критичка оценка и уникатно толкување. Најчесто поставените прашања даваат одговор на тоа дали прочитаното е веќе сретнато претходно, дали текстот одразува слика и како тие слики помагаат во процес на описменување, која е главна идеја и друго.

Ефективни стратегии за описменување

Резултатите на голем број на истражувања покажаа дека примената на стратегии им овозможува на читателите да станат метакогнитивни читатели, а воедно и да се реализираат поставените образовни цели. При поучување на описменувањето, првата должност на наставникот е да ги научи учениците да мислат додека читаат, а тоа е можно само преку употреба на стратегии за описменување.

„Освен некои претходни знаења со кои читателите го разбираат усното говорење или пишаниот текст, тие исто така имаат потреба за навики и стратегии. Навиките се процеси што учениците вообичаено ги употребуваат. Стратегиите се токму овие процеси, но свесно контролирани. Наставниците треба да ги знаат навиките и стратегиите кои ги поседуваат учениците, со цел да создадат одржлив репертоар за сите ученици. Подоцна, можеби многу подоцна, со постојан стимул од страна на наставникот, кога на ученикот ќе му стане навика да го користи контекстот за да го пронајде значењето на новите зборови, ова дејство се претвора во навика“[243].

Спроведувањето на когнитивните стратегии нема да се реализира на ист начин. Разликите во примената на стратегиите се појавува поради разликата на стиловите на учење на учениците. Затоа, значајно е демонстрирањето на различни стратегии. Широкиот спектар стратегии ќе им биде од помош на учениците да пронајдат соодветен метод со кој интуитивно ќе станат активни и стратешки читатели. Изборот за примена на

[243]Исто

стратегии не мора да е статичен. Тие може да се прилагодат според сложеноста и нивото влијае врз поуспешното соочување со покомплицирани текстови.

Меѓу другите, во продолжение се вклучени некои докажани стратегии за описменување. Опсегот претставува стратегии кои се поврзани со одреден процес, цел и задача за учење. Учениците имаат можност да избираат соодветни поединечни стратегии за описменување и поврзување со текстот:

- Предвидување на текстот;
- Поставување прашања;
- Креирање врски;
- Визуелизација;
- Знаење како функционираат зборовите;
- Следење;
- Резимирање;
- Вреднување.

Изборот на стратегии може да се разгледа од две перспективи. Од перспектива на ученик:

• Кои процеси ги користев за ангажирање со текст? На пример, дали се потпрев на претходното знаење? Дали сум поставил цел?

• Каков вид на јазик користам? На пример, дали бев попрецизен при употребата на специјализиран речник? Дали дадов повеќе детали од моите описи?

• Како новата стратегија го подобри моето разбирање за содржината?

• Што научив од другите во мојата група?

Како наставник:

• Што се случува во мојата училница што ме тера да мислам дека оваа стратегија ќе биде корисна за ученик или група?

• Како би ја изградил употребата на оваа стратегија за да им помогнам на моите ученици да станат независни?

• Како да го следам учењето на учениците кога ја користат оваа стратегија?[244]

---

[244] Hay, J., Smith, M., (2004), *Effective Literacy Strategies in Years 9 to 13*, New Zealand: Ministry of Education by Learning Media Limited, стр. 34

Предвидување

Преку активирање на претходното знаење, предвидувањето претставува стратегија со која читателот се соочува пред процесот на читање. „Многу охрабрувачки е фактот дека учениците ги користат нивните постоечки знаења за да го олеснат разбирањето на новите идеи кои се појавуваат во текстот, коишто Андерсон и Пирсон го именуваат како мост меѓу познатото и новото".[245]

Активноста при примена на оваа стратегија се води кон откривање на карактеристиките на ликовите, нивната постапка, предвидување на тоа што следува или крајот. За да може да предвидуваат, ефективните читатели ги користат информациите извлечени од текстот. Тие извори на информации може да се насловот на текстот, сликите или клучните зборови.

„Како читатели, учениците ги поврзуваат новите идеи во текстот со она што веќе го знаат, користејќи го своето постоечко знаење за да им помогнат да го предвидат она што може да следи, да извлечат заклучоци и да генерализираат"[246]. Предвидувањето се потпира на личните искуства, претпоставки базирани од лични искуства или искуства стекнати во поранешно прочитан текст. Предвидувањето е процес. Тоа се случува пред читањето и во текот на читањето. Во текот на читањето, читателот го ревидира, рафинира или утврдува негово предвидување. Учениците ги испреплетуваат претходните знаења и информациите кои ги добиваат при читањето, со цел да изградат значење од она што го читаат или од самата претпоставка.

Важни истражувања докажаа дека оваа стратегија помага за зголемување на интересот и меморирање на приказните. Се мисли дека оваа активност ќе ги поттикне учениците да читаат за да видат дали нивните предвидувања се точни. Овој процес успева активно да го ангажира ученикот, а активното вклучување на ученикот во процесот на описменување е цел сама по себе. Предвидувањето му овозможува на читателот да размислува дека секогаш е еден чекор понапред. Следен стимул е желбата на читателот да го преиспита

[245]Pearson, D., Duke, N. (2002), Effective practices for developing reading comprehansion, *Scholastic red,* International reading association, third edition, p.6

[246] Hay, J., Smith, M., (2004), *Effective Literacy Strategies in Years 9 to 13,* New Zealand: Ministry of Education by Learning Media Limited, стр. 56

предвидувањето и да го рафинира базирано врз континуирани информации. Овој континуиран процес го држи читателот активен, мотивиран и фокусиран.

Поставување на прашања

Поставувањето на прашања е неминовна стратегија која помага при проверка на разбирањето и поттикнување на размислувањето кај учениците. „Поставуваните прашања им помагаат на читателите да ја утврдат целта за читање на одреден текст и да следат до каде досега нивното читање."[247]

Учениците преку поставување на прашања ја воспоставуваат целта на читањето. Тие се прашуваат кои информации сакаат да ги добијат, каде да ги лоцираат и како ќе им служат добиените информации. Прашањата им овозможуваат следење на разбирањето и проверка дали им е исполнета целта. Преку прашања, вниманието се насочува врз суштинската структура на текстот. Одговорите на прашањата резултираат со идентификација и анализа на елементите на прочитаното, т.е. ликовите, развојот на настанот, проблемот и решавањето на истите итн. Поставувањето прашања доведува до идентификација на темата, идејата и пораката од текстот.

Прашањата се интегрален дел од стратегијата на предвидување. Паралелно со претходната и поставувањето на прашања се спроведува пред, за време и по читањето. „Кога од учениците се бара да ги поврзат информации од текстот со нивните основни знаења, тие ќе имаат тенденција да се концентрираат на интегрирање на ова однесување во иднина"[248]. Нивото на поставување прашања е вештина која се стекнува. Добивањето квалитетни прашања од страна на наставникот ќе им овозможи на учениците модел за поставување на прашања за добивање фактички детали, а неминовен е фактот дека тоа на учениците ќе им стане навика.

Не сите одговори ќе им послужат на учениците. Добро структурираните прашања не само што ќе извлечат точни одговори, туку ќе вклучат и ментална манипулација со информациите за да ја постигнат поставената цел. Разбирањето на прочитаното и

[247] Hay, J., Smith, M., (2004), *Effective Literacy Strategies in Years 9 to 13,* New Zealand: Ministry of Education by Learning Media Limited, стр. 65

[248]Hansen, J., (1981), The Effects of Inference Training and Practice on Young Children's Reading Comprehension., *Reading Research Quarterly*, v16 n3 p391-417 p. 391

развивањето на критичко мислење се постигнува преку поставување на фактички, предвидувачки и кохерентни прашања.

Фактичките прашања се класицифицирани како пониски когнитивни прашања. Овој вид прашања се поставуваат за да лоцираат факти кои се наоѓаат директно во текстот. Прашањата за *предвидување* се поставуваат со цел да се прогнозира и да се создадат услови за размислување околу тоа што ќе се случува. *Кохерентните* прашања претставуваат вештина од повисоко когнитивно ниво. Овој тип на прашања овозможуваат пристап до најдлабоките нивоа на разбирање. Со нив од учениците се бара да извлечат заклучоци базирани врз информациите извлечени од прочитаното. Се појавуваат чести конфузии за концептите на прашањата за *предвидување* и *кохерентните прашања.* Врз основа на информациите од текстот и надвор од него, првите прашања се во потрага кон тоа што може да се случи, значи ШТО....?, а вториот вид, кохерентните прашања, испитуваат и заклучуваат за тоа што сакал да каже авторот, значи ЗОШТО....?

Поставувањето прашања е поврзано со когнитивните способности на учениците кои јасно ги објаснува Бенџамин Блум и неговите соработници преку истоименуваната Таксономија. „Таксономија ги разликува прашањата што ги поставува наставникот како прашања од „ниско и високо ниво”, односно прашања кои бараат познавање или меморирање на факти и разбирање на концепти и идеи (ниско ниво), спротивно на прашања (премин на високо ниво) кои бараат спроведување на идеи, анализа на аргументи, синтеза на неколку идеи за постигнување на нови решенија, како и оценка на една цела линија на размислување”.[249] „Ангажирањето на учениците во процесот на генерирање прашања во врска со прочитаните текстови и влијанието кое подоцна може да го имааат при разбирањето на текстот, иако не е дефинитивно, во целост е позитивно и охрабрувачко”[250].

Не секогаш поставувањето на прашања резултираат со исти ефекти. Сознанијата од студијата спроведена на три групи покажаа дека не групата која им поставува прашања на наставниците, ниту групата во која учениците меѓусебно си поставуваат прашања, туку учениците кои генерираат прашања врз основа на претходно знаење и опремени со

[249]Bloom, B., (1956), *A Taxonomy of Educational Objectives*, Manuali I, New York:David McKay, p.78
[250]Rosenshine, Meister, и Chapman, (1996), цититрано од Pearson, D., Duke, N., *Effective practices for developing reading comprehansion*, (2002), Scholastic red,стр.13

метакогнитивна рутина (позната како QAR question-answer-relation, (прашање-одговор-односи), достигнале највисоки резултати.

Креирање врски

Секој ученик пристапува кон читањето со сопствени уникатни искуства и разбирања. Ова е и причината за варирање на разбирањето од читател до читател.

Креирањето на врски се смета како стратегија за описменување која го прави читањето активно, атрактивно и забавно. Со цел да го разберат читањето, успешните читатели се потпираат врз сопственото знаење, мисли, емоции и проживеаното искуство. Релацијата произлезена помеѓу читателот и прочитаното рефлектира кон подлабоко разбирање на целта на авторот.

Според Keene и Zimmerman, читањето со разбирање ја достигнува својата највисока фаза кога се прават следните врски:

• текстот со себе (читателот);

• текстот со текст (друг текст);

• текстот со светот.

Врската *Текстот со себе* се одразува врз блиска релација помеѓу прочитаниот текст и животното искуство. Спроведувањето на оваа стратегија доловува лични врски со читањето и сопствените искуства.

Причините за врската помеѓу читателот и текстот според Товани се:

- Му помага на читателот да разбере како се чувствуваат ликовите и која е мотивацијата за нивните активности;
- Му помага на читателот да добие појасна слика додека чита, која овозможува да го прави читателот ангажиран;
- Ја поставува целта на читањето и го држи читателот фокусиран;
- Го обврзува читателот да биде активно вклучен;

- Му помага на читателот да ја запамети причината зошто тие го читаат текстот и да поставува прашања во врска со текстот”.[251]

Врската *Текст со текст* го одразува односот помеѓу сегашниот текст и претходно прочитаниот текст. Оваа стратегија се применува кога актуелното читање стимулира потсетување на информации добиени од друг текст, приказни од ист жанр или стил на пишување кој може да се сретне од ист автор. Овие врски претставуваат конекција наречена *Текст со текст.* Врската се случува тогаш кога читателот чувствува дека информациите што ги чита се поврзуваат со други познати текстови. Оваа стратегија го задржува читателот преку одговор на прашањата: Што е тоа што ме потсетува додека читам, а сум го прочитала во друг текст?; Што наликува или се разликува од другиот прочитан текст? итн.

Врската наречена *Текст со светот* е стратегија која ги евоцира сознанијата што ги има за светот и прочитаното. Тоа е врската која се реализира помеѓу напишаното во некоја статија и нешто што оди подалеку од личните искуства, т.е. го имаат осознаено преку телевизија, списанија, филмови, документарни филмови и други медиуми.

Создавањето на врски претставува клуч за продлабочување на разбирањето. Читателите креираат врски со цел да си помогнат да се идентификуваат со текстот, да запаметат важни информации и да го продлабочат своето разбирање на прочитаното на повисоко ниво, секогаш размислувајќи „... ме потсетува бидејќи”.;....”Овој дел е како.....”; „..... ми помага да го разбирам бидејќи....”

Визуелизација

„Една слика вреди колку илјада зборови”. Кога зборуваме за значењето, овој израз може да се парафразира како: „визуелното претставување им помага на читателите да разберат, организираат и да се сеќаваат на некои зборови”.[252] Ова стратегија е клучна вештина за учениците. Преку неа, односно преку креирање на ментална слика, тие

[251]Tovani, C. (2000), I read it, but I dont get it: *Comprehansion strategies for Adolescent readers*, Maine: Stenhouse publishers, p.68
[252]Duke, K., и Pearson, D.,(2002), Effective Practices for Developing Reading Comprehension, *What Research Has To Say About Reading Instruction*, 4the ed. Newark DE: International Reading Association, p.51

добиваат концепт, се фокусираат, се потсетуваат на нештата и да ги применуваат своите знаења во нови креативни околности.

Со развој на современата технологија учениците се нападнати од виртуелниот свет. Евидентно е дека секој ден учениците сè повеќе се оддалечуваат од книгите. Од оваа причина, стратегијата за прифаќање на читањето како активен процес може да го трансформира ставот на учениците од пасивни во активни читатели.

Визуелизација го промовира зголемувањето на нивото на разбирање на идеите во пишани текстови, преку формирање на слики во умот. Дава можност за создавање на конкретни и апстрактни идеи околу прочитаното и креирање на врски со текстот.

„Вештите читатели за време на читањето и потоа, спонтано и намерно создаваат ментални слики. Сликите произлегуваат од петте сетила и емоции и се потпираат врз претходното знаење на читателот."[253] Визуелната презентација му помага на читателот да ги испита конкретните и апстрактните идеи за прочитаното и да го подобри фокусот и вниманието врз деталите. Тоа го постигнува преку адаптација на ментални слики со кои читањето се претвора во тридимензионално читање.

Знаење како функционираат зборовите

Развој на речникот претставува силна стратегија на описменување која се стекнува инцидентно и по пат на намерно поучување. Инцидентното учење на зборови се реализира преку индиректно изложување на нови зборови и различните форми во кои се среќаваат. Намерното учење се остварува преку изучување на стратегии за учење на нови зборови, односно вметнување на специфични зборови преку експлицитна инструкција.

Стивен Стал за речникот ќе рече: „Владеењето со вокабуларот е знаење. Познавањето на еден збор не значи само да се разбере дефиницијата, туку подразбира и знаење како тој збор се вклопува во светот"[254]. Ова толкување ја истакнува важноста на директниот развој на стратегии за користење на зборовите во реченици, со цел да се

[253]Zimmerman, S., & Keene, E., (1997), *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*, превземено од http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev094.shtml
[254] Исто

открие значењето на новиот збор. Речникот не е може целосно да се совлада. Тоа е знаење кое се проширува и продлабочува во текот на живот.

Способноста за откривање на функционалноста на зборовите помага во идентификација на клучните зборови. Совладување на способноста за дешифрирање на клучните зборови доведува до напредно предвидување, донесување на заклучоци од прочитаното, да можат да донесат претпоставки за семантиката на непознатите зборови и пред сè збогатување на дијапазонот на вокабуларот.

Сознанијата за влијанието на оваа стратегија во совладување на нови зборови и збогатувањето на речникот, ја прави неминовна примената на оваа стратегија. Неминовно е да се истакне и улогата на наставникот чија задача е да им даде на учениците алатки за самостојно да го откријат значењето на зборовите. Оваа вештина за „ловење” на значењето на зборовите се реализира преку:

- Контекстуална анализа или поврзување според значењето од придружните зборови во реченицата,
- Обработка на клучните зборови за донесување заклучоци,
- Морфемска анализа или способност за идентификација на делови од зборот (префикси, суфикси и корени),
- Когнитивна свест или користење на претходните знаења и личните искуства.

Следење

Мониторирање е стратегија на описменување која вклучува одразување на состојбата на разбирање. Кога мониторираме, добиваме контрола и независност. Тоа претставува двојно делување. Првото се фокусира на содржината од материјалот, а второто подразбира постојано проверување на разбирањето.

Следењето при читање се нагласува како активно читање со кое им се посветува внимание на менталните операции кои произведуваат учење. Читателите продолжуваат да читаат ако читањето има смисла. Во спротивно, тие можат да запрат, да го идентификуваат она што не го разбираат, да се коригираат и да вклучат други соодветни стратегии кои ќе придонесат за решавање на проблемите при разбирањето.

Мониторирањето е стратегија за описменување која се потпира врз претходните знаења, а тоа искуство помага за препознавање кога нешто е веќе познато, поставување прашања и заклучоци.

Резимирање

Способноста на читателот да го расклопи текстот со цел да ги класифицира и консолидира најважните настани е главната цел на резимирањето како стратегија. Резимирањето е стратегијата на описменување која го наметнува највисокиот систем за размислување кај учениците, бидејќи сумираните податоци извлечени од прочитаното се анализираат и синтетизираат во согласност со прочитаното. Резимирањето става акцент на отфрлање на непотребните детали од прочитаното и да се фокусира врз препознавање на основните и потребните клучни зборови. Примената на оваа стратегија дава можност да ја осознаат организацијата на текстот, да ги идентификуваат и запомнат клучните идеи и детали, како и да водат концизни белешки кои ќе придонесат во поврзувањето.

Како стратегија може да се примени во скоро секоја содржина. Придобивка од резимирањето е тоа што овозможува учениците да не се товарат со ирелевантни информации. Тие ги игнорираат безначајните информации, ги интегрираат централните идеи на значаен начин и ги сведуваат на главни точки за поконцизно разбирање.

Графичките организатори и разните техники се подеднакво пожелни во процесот на описменување. Резимирањето го поттикнува највисокото и критичкото ниво на размислување, кога од учениците ќе се побара да се создаде скратено резиме со еден збор. Во случај кога сакаме сите читатели да се активно вклучени, резимирањето во пар е единствено решение. Во случај да сакаме да поттикнеме брзо размислување, динамична и забавна настава, може да се спроведе „топка на сумирање" при што се фрла топка на ученикот и од него ќе се побара за неколку секунди да каже една идеја, факт или концепт поврзан со прочитаниот текст.

Вреднување

Како стратегија, вреднувањето се применува од првиот контакт на читателот со текстот. Соочувањето со насловот е иницијалниот момент кога читателот ќе вреднува дали да се воведе во таа активност. Искусниот читател е во потрага по впечаток или мотивација. Името на авторот претставува впечаток и е многу важен поттик за читателот дали ќе сака повторно да ужива во текстот. Оваа мотивација е попривлечна за постарите ученици.

Во случај темата да се совпадне со интересите и желбите на читателот, во голема мера ќе претпочита од страна на ученикот и оваа мотивација ветува успех. Но, според многу студии за најраните ученички години, како најатрактивни текстови се вреднуваат оние кои се придружени со илустрации и разни впечатливи слики. Визуелното претставување е првото вреднување на текстот и претставува примарна врска со текстот.

27 СТРАТЕШКА ПРИМЕНА НА СТРАТЕГИИТЕ НА ОПИСМЕНУВАЊЕ

Студиите околу приодите на ефективното описменување нагласуваат дека се евидентира разлика при употреба на фокусирано поучување. Ефективните стратегии нудат можности за диференцирање на наставата на различен начин и различни нивоа. Во продолжение е претставена табела каде се презентирани начините на користење на стратегиите од страна на наставниците. Овие приоди се наменети да ја олеснат работата на наставникот и да ги задоволат потребите за учење на учениците.

Како учениците учат	Што прави наставникот
Имитираат.	Моделира; Демонстрира.
Идентификуваат, се соочуваат со предизвиците и ги надминуваат проблемите.	Поставува наставни цели врз основа на идентификуваните потреби на учениците; Планира активности на соодветни видови и нивоа на предизвици; Обезбедува можности за учениците да ги решат проблемите.
Разбираат и помагаат во поставување на целите за учење.	Им помага на учениците да ги разберат целите за учење; Им помага да изградат заедничка цел.
Реализираат врски.	Им покажува на учениците како да ги активираат претходните знаења; Им помага на учениците да ги воочат односите помеѓу

	она што го знаат и она што го учат; Мониторира за да се осигура дека учениците прават врски.
Практикуваат.	Обезбедува можности за пракса преку активности базирани на текстови; Го мониторира учењето и ги планира следните чекори.
Развиваат способност да го применат своето учење и да го пренесат во нови контексти.	Планира можности за примена на учењето; Им покажува на учениците како да го користат своето учење во нови контексти; Го следи овој трансфер.
Одговараат и бараат повратни информации.	Дава навремени и соодветни повратни информации; Им обезбедува можности на учениците да дејствуваат на повратните информации.
Размислуваат и го регулираат нивното учење.	Им помога на учениците да градат метакогнитивна свест; Ги охрабрува учениците да се самооценуваат и критички да размислуваат за нивното учење.

Табела 4. Помагање на учениците да станат стратешки читатели[255]

Заедничкото учење - историски гледано, ова е традиционална форма на учење. Оваа форма на организирање на наставата им овозможува на учениците да учат во групи. На ниво на училница групите можат да бидат различни во составот, мали и големи, хетерогени или можат да бидат составени за специфични цели. Групната организација придонесува за зголемување на ангажирањето на ученикот, а истовремено ја намалува напнатоста во училницата.

[255] Hay, J., Smith, M., (2004), *Effective Literacy Strategies in Years 9 to 13*, New Zealand: Ministry of Education by Learning Media Limited, стр. 56

Овој пристап според Славин е опишан како „структурирање позитивна зависност".[256] Без натпреварувачки дух помеѓу членовите на групата, ова структурирање диктира учесниците на групите да придонесуваат во завршување на колективните должности кон академски цели.

„Еден од главните концепти кој ги надминува границите на колаборативното учење има врска со фактот дека членовите на групата се поврзани заедно и на овој начин: секој може да успее, ако секој има успех, фигуративно наведено, значи дека или сите ќе се „удават" или сите ќе „пливаат".[257] Во заедничко учење членовите на групата имаат можност да се чувствуваат еднакви. Бенефециите што ги носи оваа структура е дека во споредба со индивидуалното учење, интерактивното учење овозможува учениците да споделат искуства и знаење, да користат извори едни од други, да користат вештини и информации, следење и взаемно оценување.

Соработката во училница идентификува пет основни елементи за успешно вклучување и тоа:

- *Интерактивната зависност* - наоѓање на заеднички цели на ниво на група;
- *Интеракција лице в лице* - меѓусебно соочување со усно резиме, можност за објаснување и уредување;
- *Индивидуална одговорност* - поединечна поддршка и вреднување;
- *Групна интеракција* - социјална интеракција, комуникација, донесување одлуки, лидерство и групно решавање на недоразбирања и
- *Обработка на ниво на група* - процедура и доволно време за обработка на функционирањето на ефикасноста на групата.

Наведените елементи: планирање, организирање, размислување, решавање на проблеми и заедничкото донесување на одлуки, се компоненти на ефективно учење и лично когнитивно постигнување.

[256] http://en.wikipedia.org/wiki/Cooperative_learning#Elements (превземено на 05.06.2017)
[257] Musai, B. (2005), *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues*, Tiranë:CDE, fq.30

Графички организатори и структурирање на текст

Графичките организатори обезбедуваат визуелен метод на развивање, организирање и резимирање на читањето. Тие обезбедуваат платформа за развој на идеи и конструирање на знаења. Особено се корисни за појаснување на содржинската структурата и изградба на разбирањето.

Високо квалитативни резултати се постигаат кога организаторите се поделени во мали хетерогени групи според видови на интелигенција и типови на учење, иако истите наоѓаат примена и во индивидуалниот и парниот приод. Преку овие визуелни алатки може да се изразуваат мислите, идеите и врските. Овие напредни и когнитивни организатори се наменети да обезбедат визуелна помош за олеснување на процесот на читање и им нуди јасен формат за структурата и организацијата на текстот.

Иако имаат визуелен карактер, графичките организатори придонесуваат во учењето на трите видови ученици: вербални, визуелни и кинеститички. Познати како мапи на концепти нудат можност за критичко, креативно и аналитичко размислување кај учениците со повисоко ниво на размислување. Овие мапи имаат двојна намена. Може да ги рефлектираат јаките и слабите страни на размислувањето на учениците и учениците можат да ги користат како алатки за да ги вклопат идеите заедно.

Секој графички организатор има посебна намена и ги организира информациите на специфичен начин. Тие може да се применат за идентификација на сличности и различности, објаснување на структурата за решение на проблемот, објаснување на каузалните односи, претставување на хиерархија на значајноста и логичката секвенција.

Во продолжение е даден опис на некои видови организатори.

Техника „Знам, сакам да знам, научив"

Оваа техника може да се примени во сите фази на настава и може да се примени при структурирање на наставата во целина. Овозможува директно применување и на други техники. „Теориите за учење ни кажуваат дека активното учење е подобро од пасивното учење. Учениците стануваат подобри кога (1) мислат дека знаат, (2) поставуваат прашања и (3) го потврдуваат своето знаење. Овој метод ги тера учениците да

ги применат сите три."[258] Се активира претходното знаење на ученикот, се идентификува тековното разбирање и се мониторира нивното учење во текот на активноста.

Знам	Сакам да знам	Учам (Научив)
Се претставуваат предзнаењата на учениците за одредена тема. Може да се реализира преку техниката *„Бура на идеи."*	Се запишува сѐ она што сакаат да го научат, разберат, прошируваат знаењето и планираат како и кога тоа ќе го направат.	Учениците го запишуваат наученото, здобиените вештини и способност.

Табела 5 *Техника „Знам, сакам да знам, научив"*

Венов дијаграм

Претставува графички организатор кој помага при споредување и спротивставување на две или повеќе паралелни концепти. Веновиот дијаграм помага при пронаоѓање на сличности меѓу две места, лица објекти или идеи. Многу е корисен при решавање проблеми и за изнаоѓање веројатност за одредени настани. Веновиот дијаграм е корисен бидејќи со употреба на оваа техника учениците можат да ги поврзат идеите и информациите во логичка визуелна презентација. Откако учениците ќе успеат да ги класифицираат информациите при поставување на дијаграм, тие се веќе ангажирани за решавање на проблемот, способни се да ги запомнат информациите и можат да ги идентификуваат најважните податоци.

Слика бр.2 *Венов дијаграм*

[258] Temple, Ch., Crawford, A., Saul, W., Mathews, S., Makinster, J., (200), *Strategji të mësimdhënies dhe të nxënit për klasat mendimtare*, New York:The InternationalDebate Educate Asociation, стр.23

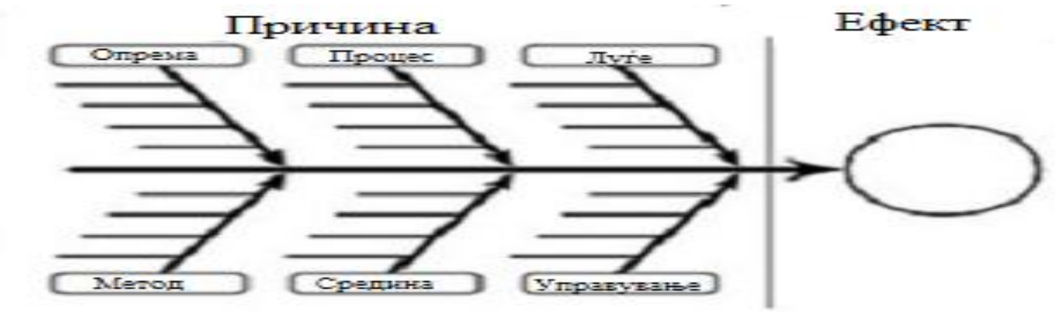
Дијаграм на „Четири агли”

Оваа мапа на концепти овозможува решавање на проблем кој се позиционира во средина, се претставуваат претходните знаења, се споделуваат идеи за решавање на проблемот, чекорите за решавање на проблемот и презентирање на тоа што го научиле.

Дијаграмот на четири агли може да се примени за објаснување на значењето на непознатиот збор, декодирање и анализа на збор. Во овој случај непознатиот збор се пишува во едниот квадрат. Во другиот агол се препишува реченицата со зборот од текстот, во третиот агол се објаснува зборот според толкувања од речникот и во последниот агол се презентира цртеж на слика на зборот.

Слика бр.3 *Дијаграм на „Четири агли”*

Дијаграм „Коска на риба”



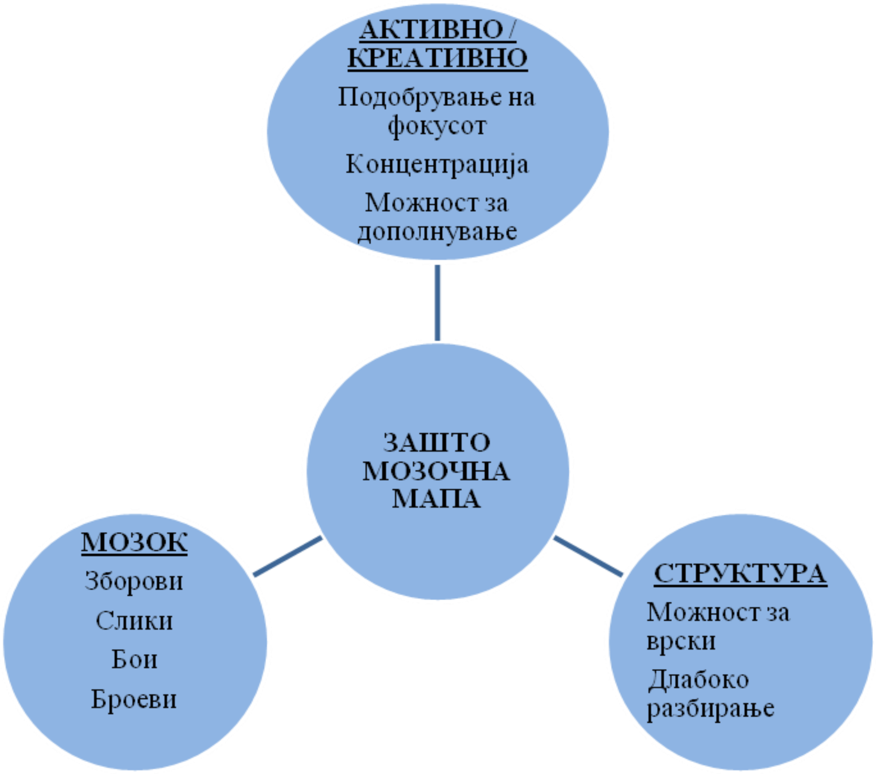
Слика бр.4 *Дијаграм „Коска на риба”*

Со оваа мапа се овозможува сумирање на темата на еден кохерентен начин. На овој начин информациите се организираат и се структурираат во разбирлива форма. „Ги собираат информациите, комбинирајќи ги зборовите со графички приказ. Често пати ја покажуваат врската што постои помеѓу деловите на мапата или ги споредува. Мапите им

помагаат на авторите појасно да ги објаснат сложените идеи, а читателот лесно може да ја визуелизира врската помеѓу апстрактните концепти."[259] Може да се подредат факторите поврзани со комплексната тема, но и да се покаже како се тие меѓусебно поврзани. Оваа мапа ги поттикнува учениците да размислат и да генерираат листа на причини и последици.

Мозочна мапа

Ефикасното учење се реализира во принцип на складирање на информациите во мозокот. Информациите се „поврзуваат во гранки," слични на гранки од дрво и потоа се структурираат. Овој вид на мапа е соодветен за различните стилови на учење, како вербален, визуелен и кинестетички. Мозочна мапа ги обврзува учениците да ги користат двете страни од мозокот. Таа помага при планирањето каде може да се прошири и дополни, но и при ревизија на читањето.

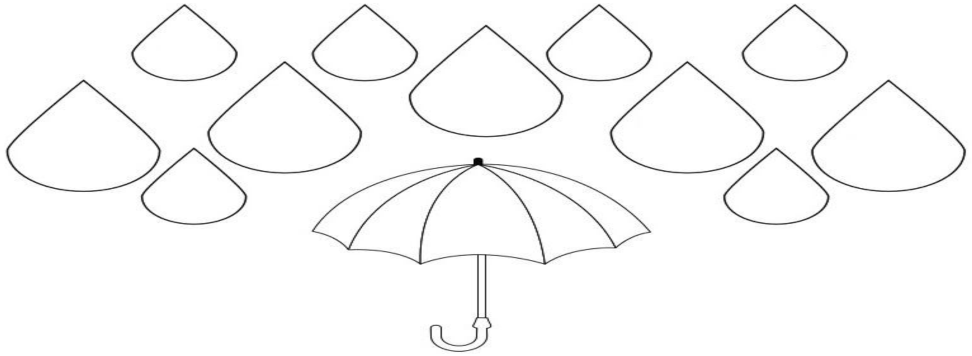


Слика бр.5 *Дијаграм „Мозочна мапа"*

[259] Lewis, J., (2005), *Studimi Akademik,lexime dhe stategji*, Tiranë:CDE, стр.225

Дијаграм „Мозочни капки”

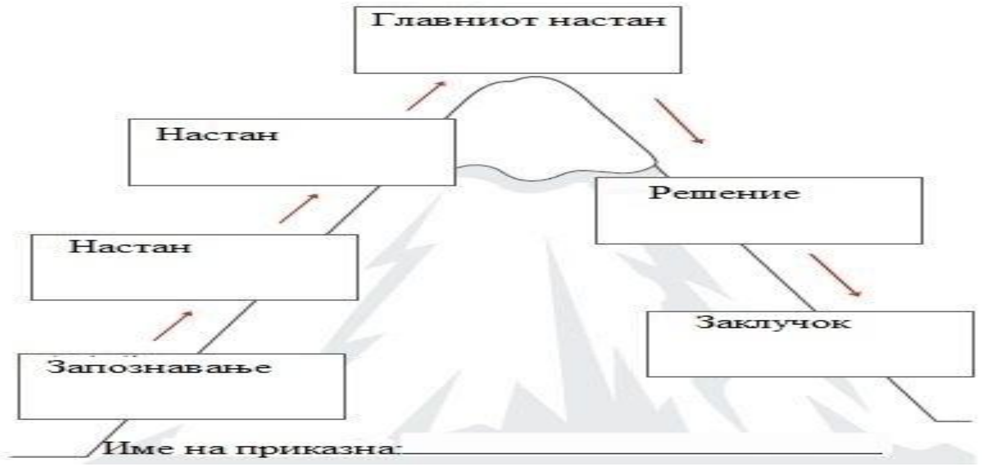
Оваа мапа се применува по воведување на учениците во активноста „Бура на идеи”. Придонесува на атрактивен начин да се зголеми фокусот и квалитетот на работата.



Слика бр.6 *Дијаграм „ Мозочни капки”*

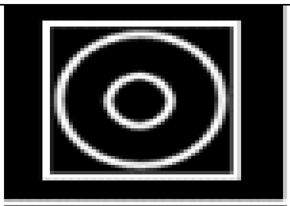
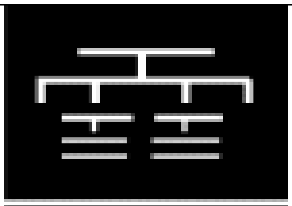
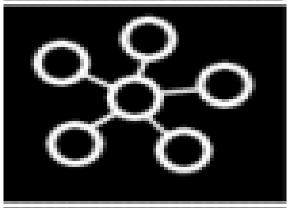
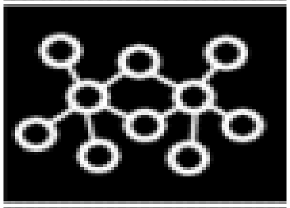
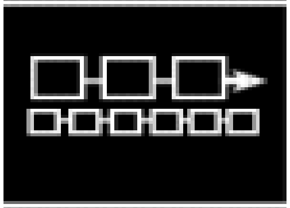
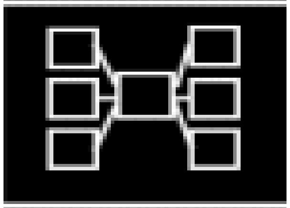
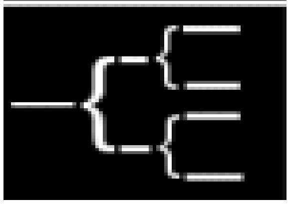
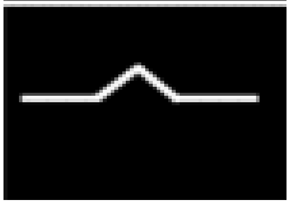
Дијаграм „Планина на приказна”

Дијаграмот „Планина на приказна” е одличен организатор со кој може да се организираат мислењата и идеите. Служи за примена при уредување и класификација на информациите или при подредување на настаните.



Слика бр.7 *Дијаграм „Планина на приказна”*

Други видови дијаграми

Кружна мапа - за дефинирање на контекст			**Мапа со гранки- за класификација/ групирање**
Мапа со меурчиња за опишување			**Мапа со двојни меурчиња - за разлики и споредувања**
„Проток” мапа - за рангирање и секвенции			**„Мулти-проток” мапа- за анализирање на причини и последици**
Вкрстена мапа - за идентификација на делови / севкупна придружба			**Мапа „Мост” - за одредување на анологија**

Слика бр.8 *Видови дијаграми*

II. МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

ПРЕДМЕТ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Поаѓајќи од современите педагошки теории и актуелноста на проблемите од воспитно-образовната практика, предмет на нашето истражување е:
„Вреднување на ефикасноста на визуелизацијата во процесот на описменување".

Имајќи предвид дека процесот на описменување не е едноставен, туку тежок, комплексен и мултидисциплинарен, мислењата и ставовите на субјективните фактори кои го следат овој процес ќе се сметаат како приоритетни и скапоцени, особено оние ставови кои одговараат на бројните прашања релевантни за ова истражување. Проблемот на истражување се разгледа преку следните аспекти:

- Наставничките ставови поврзани со ефикасноста на примената на визуелизација во процесот на описменување;
- Тестирање на ученици;
- Податоци приберенни од партиципативното набљудување;
- Неформалното интервју со наставниците; и
- Анализа на содржина на портфолио.

ЦЕЛИ И КАРАКТЕР НА ИСТРАЖУВАЊЕ

12.7. Цел на истражување

Цел на ова емпириско истражување е да се осознае нивото и предностите на примена на визуелизацијата како стратегија при процесот на читањето, читањето со разбирање и пишување. Конкретна цел на истражувањето е да се осознае ефикасноста на визуелизацијата како стратегија во процесот на описменување во училница каде се спроведува визуелизација, наспроти училница каде не се применува ова стратегија.

Карактер на истражување

- *Применето истражување* затоа што ова истражување придонесе за збогатување на научното знаење, развој на професионалната практика, односно влијанието на апликацијата на визуелизацијата како стратегија при процесот на описменување.
- *Емпириско истражување* со оглед на тоа дека ова истражување се базира врз основа на обемот на фактите на наставната практика.
- *Трансверзално истражување*, затоа што резултатите кои произлегуваат од истражување се споредуваат и се добие увид во појавата и нејзините варијации.
- *Дескриптивно истражување*, бидејќи е употребен методот на утврдување на фактичката состојба на појавите.
- *Индивидуално истражување*, затоа што истото се имплементира поединечно.
- *Квалитативно-квантитативно истражување*, затоа што акцентот се става на причината и начинот, наспроти количината, местото и времето на примена на визуелизација.

ЗАДАЧИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

1. Да се исзврши тестирање на експериментална и контролна група на ученици. На учениците од контролната група ќе им се дадат тестовите кои не се подржувани со визуелен приказ (Apendix A.1), додека на учениците од експериментална група ќе им се дадат текстови со визуелен приказ (Apendix A).
2. Утврдување дали и во каков степен наставниците ја применуваат визуелизацијата како стратегија во процес на поучување на читање и пишување, со податоци прибрани од фокусираното набљудување и анкета;

3. Да се урврди колку наставниците имаат сознанија за примена на стратегиите за описменување, односно визуелизација;
4. Согледување на нивото на спроведување на стратегиите во практиката од страна на наставниците и утврдување на нивото на примена на истите во текот на самостојната работа на учениците;
5. Да се испита степенот на интерес на учениците да се вклучат во активности каде се применува визуелизација;
6. Да се испита мислењето на наставниците во однос на процесот на описменување.

ХИПОТЕЗИ

Согласно со наведената цел на истражување е поставена:

Основна хипотеза

- *Визуелизација позитивно влијае во процесот на описменувањето.*

Согласно главната хипотеза, формулирани се посебни хипотези кои се однесуваат на одделните аспекти на имплементација на визуелизација во процесот на описменување.

Посебни хипотези

- Х1. При процесот на почетното описменување примената на визуелизација е на ниско ниво;
- Х2. Не постои статистичка значајна разлика при примена на визуелизација во рурални и урбани училишта;
- Х3. Не постои статистичка значајна разлика во однос на компетенциите на наставниците во рурални и урбани средини;
- Х4. Постои статистичка значајна разлика кога се применува визуелизацијата во однос на читањето со разбирање кај експериментална и контролна група;

- X5. Примената на стратегијата на визуелизација може успешно да се интегрира во сите наставни предмети;
- X6. Адекватната илустрација на текстот позитивно влијае на читање со разбирање;
- X7.Сликите и графичките прикази во учебниците позитивно влијаат на задржување на вниманието на учениците;
- X8. Говорните вежби го збогатуваат речникот на учениците и ја поттикнуваат визуелизацијата.

ВАРИЈАБЛИ

За проучување на овој променлив феномен ориентирани сме да ги проучиме односот на независна варијабла "причината" и зависната варијабла "резултатот".

Независни варијабли:

Природата на независни варијабли со можните модалитети од следните појави:

- Примена на визуелизација во процес на описменување преку стилски и графички прикази, илустрации и говорни вежби.

Релевантни варијабли:

- Рурална или урбана средина во која се одвива наставниот процес.

Зависни варијабли:

- Нивото на описменост на учениците иразено преку читањето со разбирање;
- Богатството на речникот;
- Вниманието на учениците;
- Времето потребно за описменување;
- Ставовите на учениците кон наведената стратегија;
- Ставовите на наставниците кон стратегијата визуелизација.

МЕТОДИ, ТЕХНИКИ И ИНСТРУМЕНТИ НА ИСТРАЖУВАЊЕ

Методи на истражување

Со тоа што ова истражување е насочено кон современ и актуелен педагоѓки феномен, во текот на истражувачката процедура кон предметот кој се проучува се служевме со општи и специфични методи. Употреба на овие методи е од значење за постигнување на високи научни квалитетни сознанија на истражување, документации, факти, идеи, и други аргументи во правец на опишување на резултатите. Феноменските карактеристики и врски помеѓу нив се анализираа односно се употреби каузална метода за идентификација на врските помеѓу причина и последица. Со долунаведените методи се продре во проблемот на нашето истражување, го испита предметот, односно добивме објективни и научни резултати.

- Во ова истражување се применуваат индуктивни и дедуктивни методи., и тоа:
  - Индуктивен метод за теренско истражување за реализација на истражувањето.
  - Дедуктивен метод за анализа на содржина на педагошка литература и документација.

- Како специфични методи во ова истражување ќе се користат:
  - Метод на теоретска анализа;
  - Статистички методи: споредување на документација и фактите од училиштата;
  - Компаративен метод: споредување помеѓу постигнати резултати во училиштето каде се спроведува истражувањето;
  - Дескриптивен метод: опишување на состојбата и појавите преку резултатите на крајот на истражувањето;
  - Експериментален метод.

Техники на истражување

Истражувањето започна со подготовка на финалната верзија на скалата за процена на наставници. За прашањата на двата вида на тестови за ученици се реализираше пилотирање за кои инструменти се утврди исполнување на критериумите како: валидност, објективност, релијабилност и осетливост.

- Скалирање, анкетирање за испитување на ставовите, мислењата, однесувањата, погледите и интересите на наставниците.
- Тестирање, техника која се употреби за прибирање на битни, суштествени и централни податоци од испитаниците – учениците. Тестирањето на учениците ни даде сознанија околу степенот на влијанието на визуелизација како стратегијата во процес на описменување и можноста со истата да го вреднуваме читањето со разбирање.
- Партиципативно набљудување.
- Неформално интервју со наставниците.
- Анализа на содржината, текника која ќе ни овозможи да имаме реален, објективен и квалитативен опис на содржината од писмените и говорните вежби за визуелно размислување на учениците и содржината на ученичкото портфолио.

Инструменти на истражување

- Скала на процена

Овој инструмент применет со наставници содржи оригинални скали од Ликертов тип кои се состојат од тврдења за да помогнат при утврдување на наведените задачи, односно проверување и верификација на точноста на хипотезите. (Apendix C).

- Тестови на знаење

Составени се оригинални тестови за учениците од прво, второ и трето одделение. Тргнувајќи од фактот дека тестирањето се спроведе кај експериментална и контролна група на ученици, при дизајнирање на тестовите се внимава на сликите/илустрациите до дадениот текст (Apendix A), додека другиот вид на тест нема визуелен приказ (Apendix

А.1). На учениците од контролната група се даде тест кои не е подржуван со визуелен приказ (Apendix A.1), додека на учениците од експериментална група реализраа тестови со визуелен приказ (Apendix A).

И двата вида на групи се подложија на исти задачи/прашања. Тестовите беа составени од задачи каде учениците по прочитаниот текст одговорија на прашањата (Apendix A.2). По одговорот на прашањата од учениците име се побара да го нацртаат тоа што го запаметиле/разбрале од прочитаното.

Со оглед на фактот дека наставната програмата за прво одделение не опфаќа оспособување на учениците за самостојно читање и пишување, од наведените групи ученици (експериментална и контролна) се побара од сликите/илустрациите (Apendix B) да создадат приказна.

Групата ученици кои припаѓаат на контролната група се одбрани по случаен избор. На горенаведените ученици им се приложија илустрации според кои треба да создадат приказна. (Apendix B). Учениците кои припаѓаат на експерименталанта група ќе се подучуваат со стратегиите на визуелизација за да се потврди ефикасноста на истата во процесот на описменување, како и збогатувањето на речникот на учениците и поттикнување на визуелизација со помош на стилските композициските говорни вежби.[260] Откако се реализираа наставни часови со учениците од експерименталната група, истите ученици се подложија на истата задача.

- Холистичка листа и аудио уред

Индикатор за визуелно размислување на учениците при писмените и говорните вежби (Appendix B.1). За прибирање на податоци за усниот говор на учениците се послуживме со алатка за снимање. Снимениот разговор ни послужи за анализирање на разговорот и пополнување на однапред поставени критериуми во холистичка листа за успешно креирање на приказна (Apendix B.1).

[260] Наставните часови за подучување на визуелизација се одржија со група ученици посебно на сите вклучени училишта. Со цел да се избегне можноста за недоволни компетенции на наставниците за подучување на визуелизацијата, исти инструкции се даваат од страна на истражувачот.

• Чек листа

Иструмент кој е дизајниран со категории наменети да ни дадат јасен увид и можност за да се направи анализа на содржината на портфорлиото на учениците. (Apendix B.2).

ПОПУЛАЦИЈА И ПРИМЕРОК

Популација

Истражување се реализира во училиштата во општина Гостивар. Популацијата на ова истражување се смета за голема затоа што опфаќа број од 2 246 ученици од прво, второ и трето одделение за 2017/2018 училишна година[261]. Бројот на наставници кои предаваат во прво, второ и трето достигнува до 68. Хетерогена бројно одредената популација се претстави со примерок кои го сочинуваат два категории на испитаници, и тоа: ученици од првиот образовен циклус и наставници од одделенска настава.

Затоа што објектот на нашето истражување меѓу друго ја опфаќа и проблематиката за пронаоѓање на разлики помеѓу урбани и рурални училишта, во нашиот примерок имавме вклучено училишта од град и од село. Причината на истата е дека приложените резултати може да ни дадат јасна слика и релевантни податоци кои ќе иницираат слични истражувања во иднина, со цел што појасно да се објасни оваа научна педагошка дилема.

Примерок

Ова истражување се базира на избраниот примерок на основни училишта „Исмаил Ќемали"-Гостивар; ОУ„Гоце Делчев"-Гостивар; ОУ„Единство"- Гостивар; ОУ„Мустафа Ќемал Ататурк"-Гостивар и ОУ „Чајла„-с.Чајле; „Фаик Коница„- с.Дебреше; „Перпарими„-с.Чегране и „Форина„-с.Форина. Со цел да се осветли избраниот проблем, примерокот претставува 30% од вкупниот бројот на ученици на ниво на општина Гостивар.

[261] Превземени информации од Сектор за образование, спорт и култура на општина Гостивар

Овој примерок се состои од 581 учесници, кои се поделени во два субпримероци.

Табела бр.6 Структура на примерокот на ученици од основните училишта во град

	Основни училишта				
Одд.	„Исмаил Ќемали”	„Гоце Делчев”	„Единство”	„Мустафа Ќемал Ататурк”	Вкупно ученици
I	13	12	14	15	54
II	45	42	50	48	185
III	43	42	42	50	177
Вкупно ученици	101	96	106	113	416

Табела бр.7 Структура на примерокот на ученици од основните училишта во села

	Основни училишта				
Одд.	„Чајла”	„Фаик Коница”	„Перпарими”	„Форина”	Вкупно ученици
I	1	3	6	2	12
II	5	10	18	10	43
III	5	12	13	12	42
Вкупно ученици	11	25	37	24	97

Суб-примерок на ученици – осумте училишта се застапени со ученици од прво, второ и трето одделение по случаен избор кои преставуваат 30% од вкупниот број на ученици, односно 228 ученици од второ одделение и 219 трето одделение. Поради сложениот карактер на задачата за учениците од I одделение и нивната возраст, бројката на ученици од овој примерок опфаќа 10%, односно 66 ученици. Целокупниот број на ученици вклучени во истражување достигнува до 513 ученици од осумте училишта.

Табела бр.8 Структура на примерокот на одделенски наставници по основни училишта во град

	Основни училишта				
Одд.	„Исмаил Ќемали”	„Гоце Делчев”	„Единство”	„ Мустафа Ќемал Ататурк”	Вкупно наставници
I	3	6	3	1	13
II	4	6	3	1	14
III	4	6	3	1	14
Вкупно наставници	11	18	9	3	41

Табела бр.9 Структура на примерокот на одделенски наставници по основни училишта во села

	Основни училишта				
Одд.	„ Чајла”	„Фаик Коница”	„Перпарими”	„Форина”	Вкупно наставници
I	2	2	3	2	9
II	2	2	3	2	9
III	2	2	3	2	9
Вкупно наставници	6	6	9	6	27

Суб-примерок на наставници се состои од 68, односно сите наставници од истите одделенија.

ОРГАНИЗАЦИЈА И ТЕК НА ИСТРАЖУВАЊЕТО

Со цел да се добијат квантитативни и квалитетни податоци, истражувањето се спроведе во април и мај месец 2018 година во просториите на избраните училишта, и тоа во две фази.
Првата фаза - во прввиот период се реализираа тестовите со учениците. Во овој период покрај тестирањата на учениците се изврши и собирање и анализирање на цртежи и

снимени разговори од учениците. За да се избегнат несаканите погрешни конклузии, објаснувањето на нацртаното се спроведе преку „конференција со пишувач"[262]. На групата на ученици од прво одделение им се дадоа цртежи преку кои создадоа раскази. Според приложените слики учениците одговорија на прашања од кои одговори се извлекоа информации кои помогнаа при разјаснување на неколку хипотези. Со цел да се разработат податоците, нивното излагање се регистрираше.

Втората фаза – во период на месец мај на наставниците им се даде анонимна Ликертова скала чија цел беше да придонесе за објективност во одговорите.

По спроведување на техниките, односно по собирање на сите податоци од истражувањето се послуживме со горенаведените методи и програмата SPSS за статистичка анализа на податоците. Разработените информации се толкуваа до формулација на заклучоци.

СТАТИСТИЧКА ОБРАБОТКА НА ПОДАТОЦИТЕ

Добиените податоци од истражувањето се обработија со примена на статистички постапки истражувачки техники. На прибрени податоци им се пријде преку квантитативна и квалитативна анализа. По класифицирање на податоците според одделенија и училишта, истите се претставија емпириски, графички и процентуално.

Деталните квантитативни и квалитативни податоци се обработија во однос на дефинираните индикатори со употребата на тематска анализа. Истите рефлектираа научни заклучоци. За анализирање на наведените хипотези се спроведоа параметриски Т-тест и АНОВА со цел да се покажува значајноста на разликите помеѓу експериментална и контролна група. Податоците исто се разработија и со непараметриски постапки, односно со X^2, која постапка ни овозможи споредување на емпириски и теориски (претпоставени со хипотеза) фреквенции.

[262] Конференција со пишувач е стратегија која им овозможува на учениците да ги искажат своите мисли. Во овој случај, учениците дадоа осврт на својот цртеж

III. РЕЗУЛТАТИ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ

Пред да се интерпретираат хипотезите неопходно е да се знае вид на дистрибуција на варијаблите на истражувањето, во овој случај се работи за описменување и визуелизација, со мостра од 68 наставници и 512 ученика.

Според Колмогоров - Тест за нормална дистрибуција, прикажано подолу во табелата за двете варијабли, може да констатираме дека нормална дистрибуција има варијаблата на визуелизација што со други зборови значи дека пропорционален е бројот на наставници кои ја применуваат и тие кои не ја применуваат. Исто така поголемиот број на нив се наоѓаат во средина на кривата што значи дека не применуваат секогаш визуелизација (сиг. 0.643 незначајност за 0.05 што значи да се задржи нултата хипотеза кое вели дека ова варијабла има нормална дистрибуција).

Табела бр.10: *Колмогоров тест за дистрибуција*

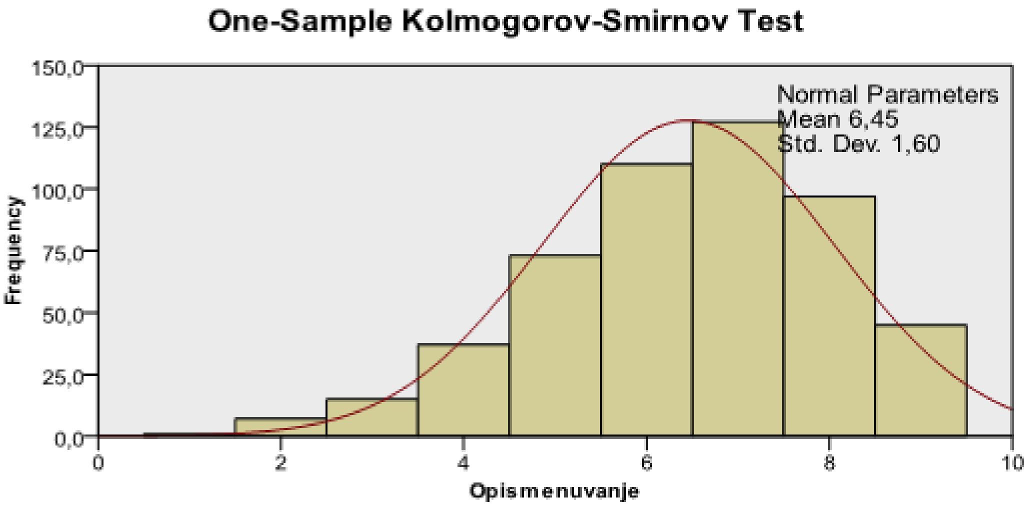
Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The distribution of Opismenuvanje is normal with mean 6,45 and standard deviation 1,60	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	.000	Reject the null hypothesis
2	The distribution of Vizuelizacija is normal with mean 35,26 and standard deviation 2,86	One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test	,643	Retain the null hypothesis

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05

Варијаблата описменување во табела е значајна на ниво на значајност од 0.01 што значи се отфрла нулта хипотеза според кое варијаблата описменување има нормална дистрибуција. Тоа значи дека варијаблата нема нормална дистрибуција, односно доминираат позитивните резултати прикажани подолу во графикон за нивото на описменување.

графикон бр.5 *Колмогоров тест за дистрибуција за варијабла Описменување*

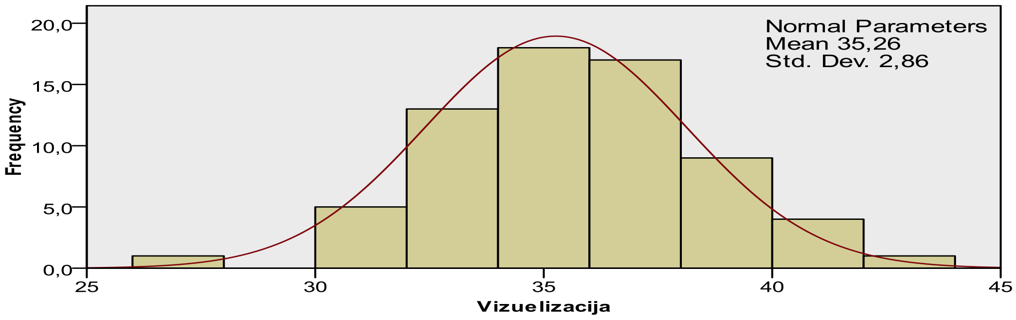


Total N		512
Most Extreme Differences	Absolute	,160
	Positive	,088
	Negative	-,160
Test Statistic		3,611
Asymptotic Sig. (2-sided test)		,000

Како што наведовме, во графиконот прикажан се отсликува нормалната дистрибуција на варијаблата на визуелизација во ова истражување:

графикон бр.6 *Колмогоров тест за дистрибуција за варијабла Визуелизација*

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test



Total N		68
Most Extreme Differences	**Absolute**	,090
	Positive	,090
	Negative	-,066
Test Statistic		,741
Asymptotic Sig. (2-sided test)		,643

Ова истражување е ориентирано кон разгледување и анализирање на поставените помошни хипотези кои во целина овозможуваат и придонесуваат за да одговориме на главната хипотеза.

Во текот на прибирање на податоци од партиципативото набљудување може да се истакне дека кај ¾ од наставниците е евидентно планирање кој вклучуваат современи приоди.

На првата помошна хипотеза која гласи: ***При поучување на почетното описменување примената на визуелизација е на ниско ниво*** ќе пристапиме преку анализа на исказите на наставниците приберени од неформалното интервју во тек на партиципативното

набљудување. Податоците одразуваат дека голем број на наставниците имаат позитивен став за примена на визуелизација во настава, а истата е докажана техника со која може да подобри читањето со разбирање. Во тек на интервју наставниците за визуелизација се изјаснуваа дека е многу пожелна наставна стратегија на учениците. Некои искази тврдат дека тоа го прават несвесно во секое време и предмет во момент кога тие бараат да замислат нешто апстрактно. Најкарактеристичен е исказот дека кај некоја наставна практика визуелизација, според настаниците, може да се среќава уште од првиот училишен ден во текот на замислување на безбедна и убава училнишна средина која заедно ќе ја градат.

Некои наставници ги изразуваат придобивките на примена на истата стратегија нагласувајќи дека истата се реализира без материјални средства. Тие тврдат дека аплицираат голем број на графички организатори, а други наставници ја применуваат само кога констатираат дека имаат ученик кој визуелно учи.

Се евидентираа тврдењата дека од кога им е разјаснето на обуката од јазично описменување, визуелизација се применува многу често во нивната практика со тоа дека наставниците без многу нагледни средства и материјални трошоци ги учат да ги читаат и интерпретираат сликите, односно да ги употребуваат „очите на умот”. Некои тврдат дека визуелизацијата ја применуваат преку употреба на разни манипулативи, воведување на дијаграми, мисловни мапи, слики и илустрации.

Од друга страна, ако се сумираат и анализираат одговорите добиени од интервјуто од наставниците, околу 52,17% од нив имаат негативен став. Некои наставници се изјаснуваат дека се преоптоварени со барањата. Тие мислат дека се немаат услови поради големиот број на ученици и немање на материјални услови. Некои од наставниците мислат дека современ пристап применуваат само кога имаат контроли, а други, ова стратегија ја применуваат претпазливо поради тоа што сите ученици не го имаат тој стил на учење. Како причина се наведува дека наставниците не се обучени, и дека овие промени и иновации треба да се институционализираат. Во наставната практика треба да се воведат откако ќе докажат позитивен ефект по пилотирање на таквата практика во училиштата на нашата земја, а не од светски наставни практики од кои ние сме многу оддалечени.

Заклучок за X1: - Од неформалното интервју реализирано во текот на набљудувањето може да се истакне дека иако значителен број на наставници тврдат дека применуваат таква практика, доказите добиени од набљудувањето не го покажуваат истото. Некои од нив истата ја перципираат како цел за себе, а не како можна или помошна стратегија која придонесува во описменувањето, разбирање на читање, па дури и во математика, природни науки и други наставни предмети.

Од опсервираните часови може да се каже дека не се најдени статистички значајни разлики кај наставната практика. Резултатите укажуваат дека од 48 следени наставни часа, само кај 9 часа се забележа примена на визуелизација. Иако овој број го достигна долната граница од 18,75%, важно е да се истакне дека и овие случаи се среќаваа кај истите наставници.

Во текот на набљудувањето имавме пристап до портфолијата на учениците. Ова можност ни даде сознанија дека се забележа ограничен репертоар на користени методи и стратегии што се користат во процесот на описменување.

При писмените и говорните вежби се служевме со холистичка листа со поставени индикатори за визуелно размислување на учениците. Во нивното изразување само една четвртина од учениците успеваат јасно да ги визуелизираат клучните елементи од текстот. Тие вклучуваат точен и деталeн опис кој покажува темелно разбирање на текстот и се способни да разработуваат мулти-сензорни слики пошироко од буквалното ниво. Овие ученици јасно ја покажуваат примената на стратегијата, пренесуваат усно размислување или во печатена форма, го користат јазикот на стратегијата и интегрираат други стратегии, во спротивно од трите четвртини од учениците кои не демонстрираат примена на стратегијата. Додека ова група на ученици успеваат да создаваат ментални слики преку користење на текст, шема, или важни информации за креирање на „идеја", кај три четвртини од учениците се појавуваат потешкотии при визуализирање, вклучуваат слаб опис или не се можност воопшто да визуализираат.

Според добиените резултати и обработените релевантни податоци може да се заклучи дека првата помошна хипотеза ***При поучување на почетното описменување примената на визуелизација е на ниско ниво*** се потврдува.

По групирањето на податоците добиени според прашалникот каде секој анкетиран субјект добива одредени поени добиваме низа на бројки кои со примена на Т-тест (независен Т-тест за независни примероци или Анова т-тест) може да ја одредиме разликата на примена на визуелизција и на други варијабли според демографски варијабли или контролни варијабли.

Ставовите на наставниците се мерени според Ликертовата скала на ставови. За да се увиди втората помошна хипотеза која гласи: ***Не постои статистичка значајна разлика при примена на визуелизација во рурални и урбани училишта*** ќе се повикаме на резултатите приберени од анализа и интерпретација на резултатите од прашалникот на наставници.

Табела 11. Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Не постои статистичка значајна разлика при примена на визуелизација во рурални и урбани училишта*

Group Statistics					
	Место_Живеење	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean
Примена на визуелизација	Село	27	35,70	2,614	,503
	Град	41	34,98	3,012	,470

Табела 12. T-test за ставовите на наставниците во однос на тврдењето: *Не постои статистичка значајна разлика при примена на визуелизација во рурални и урбани училишта*

Independent Samples Test							
	t-test for Equality of Means						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
						Lower	Upper
Визуелизација	1,026	66	,308	,728	,709	-,688	2,144
	1,057	61,027	,295	,728	,689	-,649	2,105

Заклучок за X2: - Според средните големини за нивото на примена на визуелизација во рурални и урбани училишта прикажани во втората табела се разликува статистичката незначајност од 0.308>0.05. Анализа на овие резултати укажува дека нема статистичка значајност на ниво на примена на визуелизација според место на работење.

Исто така, при интерпретација ќе се повикаме и на податоците добиени од неформално интервју на наставниците при набљудувањето и податоците од набљудување на наставна практика. Според интервјуто наставниците од град и село во многу голем степен се согласуваат со исказите што го опишуваат нивниот стил на работа, а истиот укажува на склоност кон потрадиционален приод во поучување.

Преку приложените резултати може да заклучиме дека втората помошната хипотеза која гласи: ***Не постои статистичка значајна разлика при примена на визуелизација во рурални и урбани училишта*** се потврдува.

Според приложените анализи во врска со третата помошна хипотеза која гласи ***Не постои статистичка значајна разлика во однос на компетенциите на наставниците во рурални и урбани средини*** следува интерпретација преку статистички анализи.

Табела 13. *Т-тест за разликите на компетенциите во однос на место на живеење*

	Место на живеење	N	Аритметичка средина	Стандардна девијација	Станд. грешка
Компетенции	Село	27	11,48	1,553	,299
	Град	41	11,83	2,096	,327

Табела 14. *Коефициент на значајност за разликите на компетенциите во однос на место на живеење*

	t-test за еднаквост помеѓу средни големини						
	t	df	Sig. (2-tailed)	Разлика	Станд. Грешка	95% валидитет Долен	95% валидитет Горен
Компетенции	-,738	66	,463	-,348	,471	-1,289	,593
	-,784	64,996	,436	-,348	,443	-1,233	,538

Во табела 4 четврта колона се прикажани средните големини за компетенции според местото на живеење, според прикажаните големини се гледа дека нема значајна разлика поради фактот дека во табела 5 колона четири се појавува коефициент на сигнификантност од 0.463 што е поголема од втората граница на валидитет од 0.05 ($p > 0.05$). Со други зборови, значи дека не постои значајна статистичка разлика во компетенции според местото на живеење на наставникот. Хипотеза 3 се прифаќа.

Додатна анализа: Поврзаноста на нивото на компетенции со примената на визуелизација

Табела бр. 15 *Пирсонов коефициент на корелација за наставничките компетенции во однос на место на живеење*

		Услови	Наставна_Пракса
Услови	Pearson Correlation	1	**,258***
	Sig. (2-tailed)		**,034**
	N	68	68
Наставна_Пракса	Pearson Correlation	,258*	1
	Sig. (2-tailed)	,034	
	N	68	68

*. Сигнификантна корелација за 0.05 (2-насочна)

Според прикажаниот Pearson коефициент на корелација од 0.258 со сигнификантност од 0.034 која е помала од втората граница на валидитет од 0.05($0.01<0.034 < 0.05$) значи дека постои ниска позитивна корелација помеѓу компетенции и примена на визуелизација или со други зборови повисоките компетенции резултираат со повисока примена на визуелизација од страна на наставникот.

Заклучок за Х3: - Преку приложените резултати може да заклучиме дека трета помошната хипотеза која гласи: ***Не постои статистичка значајна разлика во однос на компетенциите на наставниците во рурални и урбани средини*** се потврдува.

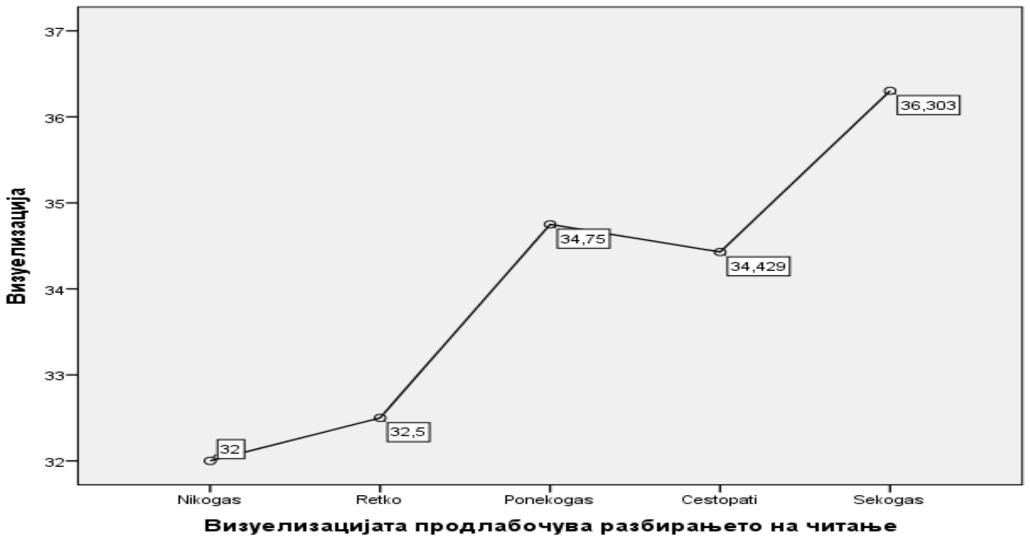
Примена на визуелизација го поттикнува процесот на читање со разбирање. За да се утврди четвртата хипотеза која гласи: ***Постои статистичка значајна разлика кога се применува визуелизација во однос на поттикнување на читање со разбирање*** следува интерпретација преку статистичка анализа.

Табела бр.16 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Постои статистичка значајна разлика кога се применува визуелизација во однос на поттикнување на читање со разбирање*

Descriptives						
Визуелизација						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Никогаш	1	32,00	.	.	.	.
Ретко	2	32,50	2,121	1,500	13,44	51,56
Понекогаш	4	34,75	2,986	1,493	30,00	39,50
Честопати	28	34,43	2,588	,489	33,42	35,43
Секогаш	33	36,30	2,823	,491	35,30	37,30
Тотал	68	35,26	2,863	,347	34,57	35,96

Табела бр.17 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Постои статистичка значајна разлика кога се применува визуелизација во однос на поттикнување на читање со разбирање*

ANOVA					
Визуелизација					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	82,158	4	20,540	2,770	,035
Within Groups	467,077	63	7,414		
Total	549,235	67			



графикон бр.7 *Ставови на наставници за влијанието на визуелизација врз поттикнување на читање со разбирање*

Во табела 7 се прикажани средните големини за визуелизација според ставовите наставниците за поттикнување на читање со разбирање. Во табела 8 се прикажува коефициент на значајност од 0.035<0.05 т.е. дека постои статистичка значајност на ставот на наставниците кои мислат дека се поттикнува читањето со разбирање од страна на визуелизацијата ако се користи честопати и секогаш наспроти другите.

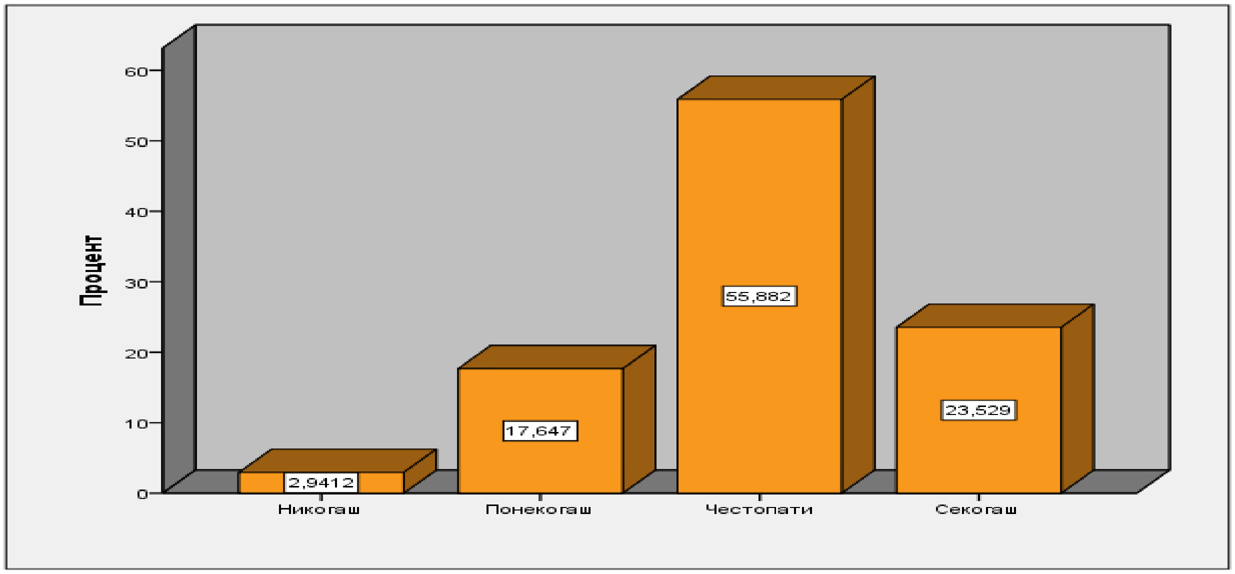
Заклучок за Х4: Од добиените резултати согледуваме дека помошната хипотеза која гласи: ***Постои статистичка значајна разлика кога се применува визуелизација во однос на поттикнување на читање со разбирање*** се потврдува.

Голем број на часови во кои се евидентира примена на визуелизација во текот на партиципативното набљудување се доказ дека оваа стратегија има опсег и во другите предмети. Во овој контекст помошната хипотеза која гласи: ***Примена на стратегијата на визуелизација може успешно да се интегрира во сите наставни предмети*** ќе се

интерпретира според ставовите на наставниците и според податоците приберени од набљудувањето.

Табела бр.18 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Примена на стратегијата на визуелизација може успешно да се интегрира во сите наставни предмети*

Примена на визуелизација во сите наставни предмети	Фреквенција	Процент	Валиден Процент	Комулативен Процент
Никогаш	2	2,9	2,9	2,9
Понекогаш	12	17,6	17,6	20,6
Честопати	38	55,9	55,9	76,5
Секогаш	16	23,5	23,5	100,0
Вкупно	68	100,0	100,0	



графикон бр.8 *Ставови на наставници во однос на примена на визуелизација во сите наставни предмети*

Во текот на набљудувањето на наставните часови се подвлече дека визуелизација се применува во сите наставни предмети. Освен часовите по мајчин јазик, визуелизација

се применува особено во математика при реализирање на текстуални задачи, во природни науки при замислување на некоја природна појава, креирање на разни кола на струи, итн. За да се утврди ова хипотеза се претставија слики од ученици кои се реализирани по предмет мајчин јазик, математика и природни науки. Тие слики се реални показатели дека ова стратегија зафаќа место на сите предмети.

Табела бр.19 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Визуелизацијата како стратегија ја применувам во тек на поучување на читање, читање со разбирање, пишување, математика, природни науки.*

Тврдење		Секогаш	Честопати	Понекогаш	Ретко	Никогаш
Визуелизацијата како стратегија ја применувам во тек на поучување на читање, читање со разбирање, пишување, математика, природни науки.	f	16	38	12	0	2
	%	23,53	55,88	17,65	0	2,94

Заклучок за Х5: Со дадените податоци добиени од прашалниците и оние прибрани при набљудувањето на наставните часови може да се констатира дека петтата хипотеза се потврдува. Значи, согласно резултатите доминира позитивниот став на наставниците (над 55% + над 23%) (честопати и секогаш) дека стратегијата на визуелизација може успешно да се интегрира во сите наставни предмети. Позитивните ставовите на над 78% од наставниците резултира да се потврдува и петтата помошна хипотеза која гласи: ***Примена на стратегијата на визуелизација може успешно да се интегрира во сите наставни предмети***.

За толкување на шестата помошна хипотеза која гласи: ***Адекватната илустрација на текстот позитивно влијае на читање со разбирање*** ќе се реферираме кон резултати добиени од прашалникот спроведен кај наставниците и резултатите од тестирањата на учениците.

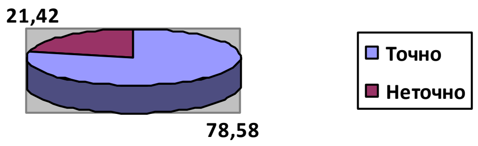
Во текот на набљудувањето во голема мера се истакна улогата на употреба на разни нагледни визуелни средства, графички организатори и информатичка технологија. Најчесто употребуваниот визуелен приод имаше за цел да ги структурира неразвиените информации, воедно да гради мост меѓу идеи и изградба на знаења. Наставниците аплицираа визуелна практика која резултира со организирање и сумирање на информациите и знаењата на учениците.

Табела бр.20 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Примена на визуелизација како стратегија на описменување го продлабочува разбирањето на читање*

Тврдење		Секогаш	Честопати	Понекогаш	Ретко	Никогаш
Примена на визуелизација како стратегија на описменување го продлабочува разбирањето на читање.	f	33	28	4	2	1
	%	48,53	41,18	5,88	2,94	1,47

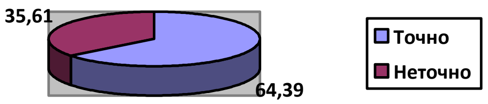
Во ова истражување се реализираа и тестирања со учениците. Сублимирањата на резултатите на овие тестирања се прикажани како подолу:

Текст со визуелен приказ



графикон бр.9 *Скорови на учениците во тестовте со текст со визуелен приказ*

Текст без визуелен приказ



графикон бр.10 *Скорови на учениците во тестовте со текст без визуелен приказ*

Заклучок за Х6: Во однос дека две третини, т.е. 89,71% од испитаниците одговориле потврдно за позитивното влијание на адекватната илустрација на текстот во читање со разбирање, може да се констатира дека хипотезата се потврдува. Паралелно со овие податоци, сублимираните резултати од тестирањата на учениците кои достигнуваат висок степен на постигања во визуелните тестови, и тоа од 78,58%, даваат можност да хипотезата која гласи: ***Адекватната илустрација на текстот позитивно влијае на читање со разбирање*** да ја потврдуваме.

Во врска со седмата хипотеза која гласи: ***Сликите и графичките прикази во учебниците позитивно влијаат на задржување на вниманието на учениците*** ќе се повикуваме на податоците од прашалниците на наставници и од партиципативното набљудување.

Табела бр.21 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Сликите и графичките прикази во учебниците позитивно влијаат на задржување на вниманието на учениците*

Тврдење		Секогаш	Честопати	Понекогаш	Ретко	Никогаш
Примена на визуелизација како стратегија на описменување го продлабочува разбирањето на читање.	f	31	36	1	0	0
	%	45,59	52,94	1,47	0	0

Заклучок за Х7: Во однос на тоа како сликите и графичките прикази влијаат во задржување на вниманието на учениците и според набљудувањата може да се истакне дека визуелните прикази имаат големо влијание. На нив им се поатрактивни затоа првиот контакт се насочува кон анализирање и „зграпчење" на првиот впечаток според тој приказ. Во овој случај на учениците им се дава можност да предвидуваат, да креираат врски со

книгата/задачата, да се мотивираат за вклучување во активност и задржување на вниманието и интересот. Со тоа, може да се констатира дека седмата помошна хипотеза која гласи: ***Сликите и графичките прикази во учебниците позитивно влијаат на задржување на вниманието на учениците*** се потврдува.

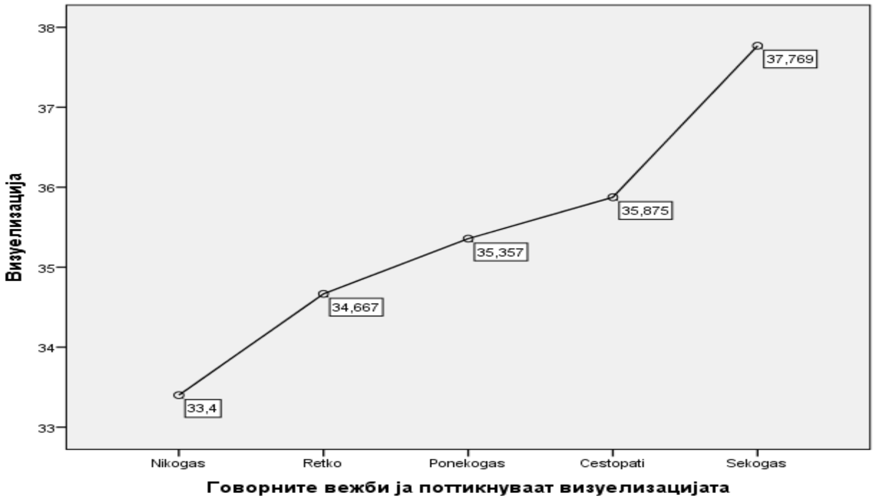
За да се согледа дека говорните вежби го збогатуваат речникот на учениците и ја поттикнуваат визуелизацијата која е и осмата помошна хипотеза на ова истражување се референцираме на резултати од статистичка анализа.

Табела бр.22 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Говорните вежби го збогатуваат речникот на учениците и ја поттикнуваат визуелизацијата.*

Descriptives						
Визуелизација						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	95% Confidence Interval for Mean	
					Lower Bound	Upper Bound
Никогаш	15	33,40	2,947	,761	31,77	35,03
Ретко	18	34,67	1,534	,362	33,90	35,43
Понекогаш	14	35,36	2,951	,789	33,65	37,06
Честопати	8	35,88	2,232	,789	34,01	37,74
Секогаш	13	37,77	2,833	,786	36,06	39,48
Тотал	68	35,26	2,863	,347	34,57	35,96

Табела бр.23 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Говорните вежби го збогатуваат речникот на учениците и ја поттикнуваат визуелизацијата.*

ANOVA					
Визуелизација					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	143,238	4	35,810	5,557	,001
Within Groups	405,997	63	6,444		
Total	549,235	67			



Графикон бр.9 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Говорните вежби го збогатуваат речникот на учениците и ја поттикнуваат визуелизацијата.*

Заклучок за Х8: Во прва табела се прикажани средните големини на ниво на визуелизација според ставовите на наставниците за поттикнувањето на говорните вежби. Во втора табела е прикажан значаен коефициент на значајност од 0.001<0.01. Според овие сознанија може да се истакнеме дека наставниците се изјаснуваат со ставот дека говорните вежби влијаат во поттикнување на визуелизацијата.

Во однос на тоа дека глобалното читање и визуелизацијата помага во процес на описменување ќе ја согледуваме тврдењето според одговорите на наставниците.

Табела бр.24 Ставови на наставници во однос на тврдењето: *Глобалното читање и визуелизација помага во процес на описменување.*

Тврдење		Секогаш	Честопати	Понекогаш	Ретко	Никогаш
Глобалното читање и визуелизација помага во процес на описменување.	f	23	36	5	2	2
	%	33,82	52,94	7,35	2,94	2,94

Заклучок за X9: Со прикажаните податоци ја согледуваме веродостојноста на осмата помошна хипотезата која гласи: ***Глобалното читање и визуелизација помага во процес на описменување.*** Приложените податоци даваат јасна слика за ставот на наставниците кои во спротивно на двата најниски тврдења со вкупно 4 наставници, или околу 6%, се наоѓаат наставниците кои со 86,76% го потврдуваат влијанието на глобалното читање и визуелнизацијата во процес на описменување. Само 7,35% од наставниците покажуваат неутрален став, односно истакнуваат дека понекогаш овој пристап влијае во описменување. Со покажаните резултати и податоците приберени од партиципативното набљудување може да констатираме дека и осмата хипотеза ***Глобалното читање и визуелизација помага во процес на описменување*** се потврдува.

<u>Основна хипотеза</u>

- ***Визуелизација позитивно влијае во процесот на описменувањето.***

Табела бр.25: *Визуелизација позитивно влијае во процесот на описменувањето*

Correlations			
		Описменување	Визуелизација
Описменување	Pearson Correlation	1	,244*
	Sig. (2-tailed)		,045
	N	512	68
Визуелизација	Pearson Correlation	,244*	1
	Sig. (2-tailed)	,045	
	N	68	68
*. Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).			

Според прикажаниот коефициент на корелација помеѓу двете варијабли од r=0.244 sig=0.045<0.05 може да констатираме дека постои мала позитивна корелација помеѓу

описменување и визуелизација. Со други зборови, со порастот на користењето и примената на визуелизација во наставата расте и нивото на описменување на учениците во оваа истражување.

Следните анализи се во делот на формата на дадената задача на учениците (512) кои беа анкетирани или тестирани со 9 прашања (со слика и без слика) кои се вреднуваа со Точно или Неточно. Според сублимираните анализи со Хи Квадрат може да се констатира (во табела 17) дека точните и неточните одговори немаат пропорционална распределба, со други зборови, доминира едната страна поточно позитивната страна – точни одговори.

Табела бр.26: *Хи Квадрат за Визуелизација позитивно влијае во процесот на описменувањето*

Hypothesis Test Summary

	Null Hypothesis	Test	Sig.	Decision
1	The categories of P1 occur with equal probabilities.	One-Sample Chi-Square Test	,000	Reject the null hypothesis.
2	The categories of P2 occur with equal probabilities.	One-Sample Chi-Square Test	,000	Reject the null hypothesis.
3	The categories of P3 occur with equal probabilities.	One-Sample Chi-Square Test	,000	Reject the null hypothesis.
4	The categories of P4 occur with equal probabilities.	One-Sample Chi-Square Test	,000	Reject the null hypothesis.
5	The categories of P5 occur with equal probabilities.	One-Sample Chi-Square Test	,000	Reject the null hypothesis.
6	The categories of P6 occur with equal probabilities.	One-Sample Chi-Square Test	,027	Reject the null hypothesis.
7	The categories of P7 occur with equal probabilities.	One-Sample Chi-Square Test	,000	Reject the null hypothesis.
8	The categories of P8 occur with equal probabilities.	One-Sample Chi-Square Test	,000	Reject the null hypothesis.
9	The categories of P9 occur with equal probabilities.	One-Sample Chi-Square Test	,000	Reject the null hypothesis.

Asymptotic significances are displayed. The significance level is ,05.

Со други зборови се очекува промена на актуелната состојба на описменување кон подобрување на нивото на описменување со влијание на примената на визуелизација.

Основната хипотеза се потрдува.

1. ПРОТОКОЛ ЗА НАБЉУДУВАЊЕ

Со цел да се осветли проблемот на истражувањето, примерокот преставува околу 30% од вкупниот број на испитаници. Се избраа оние училишта кои по наша проценка се оценија дека поседуваат карактеристики кои се совпаѓаат со задачите на ова истражување. Набљудувањето на наведените училишта ни помогнаа да дадеме одговори и факти за примената на наставната стратегија - визуелизацијата. Во текот на набљудувањето собиравме факти од портфолијата на учениците и информации како учениците ги доживуваат и реагираат на активности поврзани со наведената стратегија.

Така, од 68 училници, односно наставници и ученици кои учествуваат во ова истражување избравме да набљудуваме 24 училници. За што пообјективни резултати училниците се избраа по проценка. За да одговориме на прашањата околу нивото на примена на визуелизацијата (Хипотеза 1) и компетенциите на наставниците според место на живеење (Хипотеза 2) набљудувавме училишта во град и село. Во набљудувањето опфативме училници од трите школски години, рурални и урбани училници водени од наставници со различни годишни искуства, ги опфативме двата пола на наставници и наставници со различна возраст.

Во текот на набљудувањето се реализираа по две посети на 24 училници, т.е. вкупно 48 денови од период октомври - мај. Предводени од поставуваните прашања и хипотези на истражувањето, покрај набљудувањето на наставата по мајчин јазик вклучивме и посети на настава по математика и природни науки со што добивме информации околу можноста за примена на визуелизацијата во други наставни предмети (Хипотеза 5). Набљудувањето на наставата во училниците се вршеше во вид на описно набљудување кое ни овозможи да добиеме податоци за околината и факти за веќе применета стратегија. Фокусираното набљудување е вториот вид на набљудување кое се реализира со намера да прибереме податоци за карактеристиките на самите наставни часови, односно за влијанието на илустрацијата во читање со разбирање (Хипотеза 6) и влијанието на сликите и графичките прикази на учебниците во задржување на вниманието на учениците (Хипотеза 7)

2. РЕЗУЛТАТИ ОД ДЕСКРИПТИВНОТО НАБЉУДУВАЊЕ

Простории: Четири од определените училишта на истражувањето се наоѓаат во општина Гостивар и четири од нив се наоѓаат во околните села на истата општина. Сите училишта работат на две смени, така што се зема предвид дека уредуваните катчиња, изложбени паноа, презентираните детски изработки, нагледните средства се усогласуваат според потребите на наставниците и учениците од две смени. Во некои училници се наведува дека голем проблем преставува затоа што истата училница ја користат ученици и од одделенска настава и од предметна настава. Таквиот модел на работа во училиштата често претставува проблем од причина што разните детски изработки се оштетени од ученици кои ја делат истата училница.

Бројот на ученици во сите одделенија не го надминуваше бројот 30, а средна вредност на број на ученици е околу 14 ученици во одделение .

Предмети: Распоредите на 17 од 24 посетени училници беа организирани со групна форма на работа, додека кај 7 од училници организирани со фронталната форма на работа. Важно е да се напомене дека кај некои наставници дневната практика беше да ги преместуваат клупите според потребите, додека некои од нив ја насочуваат наставата кон активностите манифестирани од страна на наставникот Тие понекогаш применуваат и работа во парови, така што ја организираат формата на работа според нивните потреби. Исто така се соочивме со „замрзната„ фронтална форма на наставна работа каде учениците ригидно се придржуваа кон доминантната позиција на наставникот и вербалниот метод на работа. Само во една набљудувана училница е забележан диференциран и индивидуализиран метод на настава.

Една училница е опремена со информатичка технологија и информатички алатки каде меѓу друго имаат и Смарт Табла, а другите училници може да се поделат во два групи. Некои од училиштата се дел од некои проекти, така што кај нив може лесно да се препознаат приемена на современи приоди на настава. Во овие училници постојат класни библиотеки со разни видови на книги според нивоа и жанрови. Има повеќе изложбени паноа каде се прикачени разновидни изработки од децата, различни илустрации и одделенски катчиња. Во секоја училница се наоѓаат индивидуално репрезентативните портфолија на учениците кои преставуваат колекција на избрани трудови на учениците во

кои се документира што и како ученикот успеал да постигне. Во сите портфолија имавме пристап, така што имавме бескрајна можност да проценуваме за претходно наставно искуство со наставни стратегии.

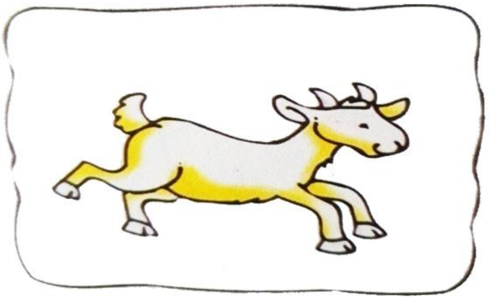
РЕЗУЛТАТИ ОД ФОКУСИРАНОТО НАБЉУДУВАЊЕ

29.09.2017 (петок), прво одделение, ООУ „Исмаил Ќемали", предмет: Мајчин јазик; тема: Изразување и творење

Тема: „Прочитајте ги сликите додавајќи зборови"

Иако беше само четврта недела од почетокот на учебната година, учениците веќе се движеа контролирано во училишните простории проследени со гласна бучава.
На училишната врата ги чекаше наставничката и секое дете ја поздравуваа со прегратки. Иако при влезната врата е прикачен распоредот на часови, родителите уште еднаш го потврдуваа времето кога треба да ги земат децата. Со тоа, децата се чувствуваат сигурни и дека нема да бидат заборавени во училиште.
Откако се слуша последното ѕвонење, полека децата почнува да реагираат на кренатата рака на учителката која значи дека треба да почнат со настава. Наставничката ме престави, иако на децата моето присуство не им направи впечаток. Сигурно тие веќе секојдневно се соочуваа со нови нешта, така што и јас бев дел од нивните новини.
Веќе седнати на своето место, водени од сигналот на наставничката, се чинеше дека беа подготвени за работа. Откако наставничката оцени дека може да почне, почна со тоа што им кажа дека денес ќе се потрудат да ги прочитаат сликите. На нивните лице веќе се забележа несигурност. Учениците знаат дека се читаат буквите, а за сликите прв пат слушаат. Наставничката им вети дека тој ден тие ќе учат како треба да ги читаат сликите. Неизвесноста на децата се скрши со молбата тие да ги отвораат книгите по мајчин јазик на страна 88. Во тој миг повторно се почувствува голема бучава. Некои од нив не можеа да ја најдат книгава во нивната торба, а многумина не знаеја која страна е 88-ма. Сите гласно и беспомошно ја бараа наставничката, а некои очи и од мене бараа помош. Откако сите ги отворија книгите почнаа да ги гледаат сликите.

Н[263]: Кој ќе ми каже што гледате во сликата? (покажува кон сликата 1)



Слика 3.

У1: Козаааа!!!

(Наставничката потврдува) Иако реагира потврдно, се гледа дека наставничката чека повеќе. Чекаше некои моменти и потоа пак почна со поставување на прашање.

Н: Кој ќе се обиде да ми каже повеќе, што гледате во сликата?

У2: Во селото на баба ми има коза. Јас еднаш видов коза.

И во тој миг сите почнаа да ги споделат искуствата со козата, па дури и други пострашни животни. Наставничката мораше да ги „врати„ децата повторно од зоолошка градина во училница.

Н: Мило ми е што си видел коза. Дали ќе можеш да ја споредиш козата од селото на баба ти и ова коза што ја гледаш на слика.

У2: Ова коза не блее.

У3: Како може сликата да блее?

(во училница се слуша смеење)

Н: Дали може од сликата да кажеме други карактеристики за козата. (сите молчат) Дали може некој да каже каква боја има козата?

[263] За наставникот го користиме симболот Н, симболот У ги означува учениците, додека симболот И, го означува истражувачот.

(се слушаа повеќе одговори)

У: Бела....бела

Н: Ајде да се обидеме да се кажеме со целосна реченица. *На сликата има една бела коза*. Може да се обидеме да измислиме приказна. Да ја почнеме приказната со најпознатите карактеристични почетоци на приказните. Кои се тие?

У4: Си беше еднаш една бела коза.....

Н: Дали може со таков почеток да ја почнеме нашата приказна? (учениците извикаа Даааааааааа). Дали може да замислите како се чувствува козата. (иако сите гледаа на сликата, никој не се осмели да претпостави). Гледајте го лицето на козата. Дали изразот ви кажува нешто?

Во овој разговор што ја води наставничката се гледа дека таа се обидува да поттикне говорна активност со децата. Се обидуваше да го инволвира нивното животно искуство и заклучоците произлезени од факти приберени од сликата. Се што наставничката сака, е да ги ориентира кон фокусирано набљудување на сликата. Со цел да ги ангажира сите ученици, побара од ученикот да повтори тоа што го кажаа за козата. За жал не успеа и не настојуваше многу. Сигурно дека се уште не беше помината адаптација на децата во прво одделение. Сите дечиња не покажуваа ентузијазам за работа.

У3: Дали можам јас? .... Си беше еднаш една бела коза..... и козата беше радосна ...... и козата беше радосна бидејќи играше со своите другари......и......

Н: А зашто мислиш дека козата беше радосна зашто играше со своите другари?

У3: Па така мислам....

Н: Дали на сликата има други кози, други другари на нашата бела коза?

У: Неееееe.....

Н: Дали може да и дадеме име на нашата коза?

У: Акс.....Бела.....Бади.....Лекси.....Бардха....Рекси.....

Н: Се чини дека Бардха (Белка) најмногу одговара бидејќи има бела боја. Јас мислам дека козата ќе биде радосна ако и дадеме име Бардха (Белка).

Сите со главата потврдија. После многу кратка пауза, наставничката побара од децата да и кажат дали можат да ја опишат Бардха. Ги поттикнуваше да обрнат внимание на ушите, опашката.... Се гледа дека ученикот 3, сака нешто да каже. Го замоли да си ја чува мислата и да им даде на другарчињата можност да се изразат. Иако се согласи, постојано креваше рака за да го земе зборот. Со насмевка на лицето го игнорираше, а со очите бараше друг ученик. Наставничката ја почна приказната со тоа што ја повторуваше реченицата на У3, и на моменти со поглед побара од ученичката која имаше плетенка да продолжи.

У5: Си беше еднаш една коза која беше бела ....таа беше бела коза и имаше мала опашка и беше радосна (за да ја потсети наставничката со раце направи рогови) и имаше два рога и трчаше....и се викаше Бардха....

Н: Те молам немој постојано да кажуваш „и....и....и...”. Понекогаш е убаво да ја завршиме мислата и да направиме пауза за време на говорот. Ајде да се потрудиме заедно!

У5: Си беше еднаш една коза која беше бела. Затоа ја викавме Бардха.

Наставничката ја поттикнуваше со насмевка и ја надополнуваше. Побара следно да го опише физичкиот изглед).

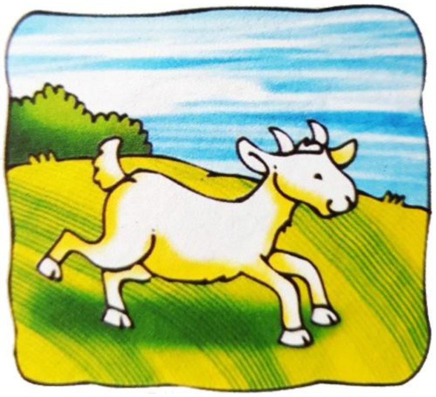
У5: Таа беше бела, со два рога и опашки.

Сите почнаа да се смеат со опашките на козата. Откако се смирија, наставничката ја пофали У5 и й побара да продолжи со опишување на чувството на козата.

У5: Бардха беше многу среќна и трчаше во градината.

Се чини дека наставничката беше задоволна од одговорите на своите ученици и беше подготвена за втората слика. Последната реченица на У5 беше поттик со неа да ја поврзе наредната слика.

Н: Дали мислите дека Бардха трчаше во двор? (покажува кон слика 2)



Слика 4

У: (не одговараат)

Н: Ве молам гледајте на втората сликата и кажете дали позадината ви изгледа како двор?

У: (молчат)

Н: Кажете како изгледа вашиот двор? Дали е сличен на оваа што е прикажана на сликата.

За да го поттикне размислувањето и да ги ориентира наставничката ги охрабрува учениците со говор на тело. Само У3 крева рака.

У3: Мојот двор има ограда. Ова овде нема ограда.

Наставничката потврдува со главата и ги води учениците да заклучат дека козата не трча во двор. Без дозвола У3 вика:

У3: Бардха радосно трча на ливада.

Н: Супер! Браво! Гледам дека до сега сме креирале убава приказна која треба дома да им ја кажете на родителите. У6, дали може да ни кажеш која годишно време беше кога белата коза Бардха со опавче и два рога трчаше радосно на ливадата?

У6: Есен.

Н: Зашто мислиш дека беше есен?

У6: Сега е есен.

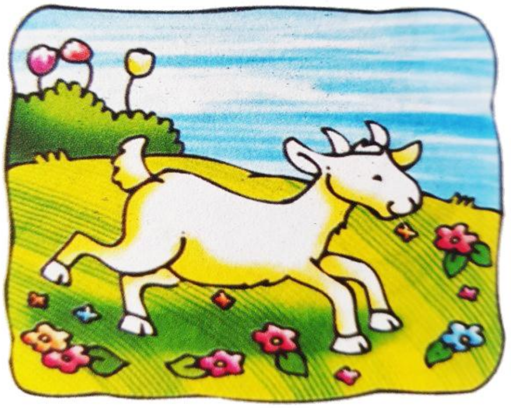
Н: Какво е времето во есен?

У3: Врне дожд.

Со опомена наставничката ја погледна У3.

Н: Кажете дали треба да ги прекинеме нашите другарчиња кога зборуваат? (сите едногласно: Нееееее) Дали треба да зборуваме без дозвола? (Нееееe... гласот на У3 се слушаше повеќе од сите).

Н: Кој ќе ми каже дали на сликата 3 гледате нешто што ве потсетува на некое годишно време? (покажува кон слика 3)



Слика 5

У: (сите молчат)

Н: Нешто со многу бои и што мириса многу убаво

У1: Цвеќиња.

Н: (се насмеа) А дали во есен има цвеќиња?

У: Нееееее....

Н: Одлично, тогаш треба да е ......

У: Пролет.....

Н: Браво дечиња. Честитам! Денес вие научивте како да ги читате сликите.

Насмеано скоро сите креваа рака да ја изнакажат целата сторија базирана од сликите. На лицето на наставничката се гледаше задоволството дека успешно и помина првата цел каде со применува визуелизација.

29.03.2018 (среда), второ одделение, ООУ „Исмаил Ќемали“, предмет: Математика; тема: Броеви и решавање на проблем

Наставна единица: „ Парчиња од торта“

Сите деца се раздвижени во училницата. Самото влегувањето на наставничката за нив преставува почеток на часот. Додека наставничката бара нешто во својот шкаф, тие ги спремаат книгите по математика, но не знаат на која страна на книгата да отворат. Наставничката кратко им кажа за моето присуство на часот по математика и продолжи со објаснување на наставните цели. Најнапред побара да повторат кратко од вчерашниот ден за дропки, имено за ½, а потоа на секој од учениците остави празно ливче.

Н: Сигурно се прашувате зашто ви се ливчињата пред вас. Ќе ве замолам со нив да ми преставите ½ од листот.

Некои ученици повешто ја превиткуваат хартијата на половина, а некои веднаш по нив. Наставничката бара двата дела да ги пишуваат симболично.

Н: Значи, сега вие ја превиткавте хартијата и добивте два еднакви дела, значи две ½. Дали можете да кажете како ја превиткувавме хартијата? (со раце им покажува за половина).

У: Половина!

Н: Дали и ти мислиш дека ја преполовивме хартијата?

Прашува еден ученик кој не покажува ентузијазам за часот. Ученикот само потврдува со главата.

Н: Исечете го секој дел и означете истовремено и со збор и со симболот за половина! (кратко чека а со внимание ги набљудува учениците дали сите ја привршуваат работата. Онаму каде треба помош вешто асистира).

Н: Поставете ги 2-те исечени половини назад заедно! (исто го демонстрира)

У1: Половина плус друга половина сочинуваат едно цело.

Н: Дали ќе се обидеме хартијата уште еднаш ја преполовиме?

Учениците по демонстрација на наставничката повторуваат. Сега тие учат за четвртина. Сите активно учествуваат во констатацијата и аргументирањето на мислите со помош на разновидни форми дека четвртина плус четвртина е еднакво на половина, а собирање на четири четвртини е еднакво на една целина. Водени од наставничката учениците пробуваат сортирајќи неправилни форми кои не прикажуваат ½ или ¼ во друга група. Наставничката ги ангажира учениците критички да размислуваат за разликата за правилни и неправилни форми. Цело време бара од нив да ги аргументираат мислите со демонстрација, така што им овозможува и на помалку сигурните ученици активно да учествуваат и да го чујат она што не го знаат .

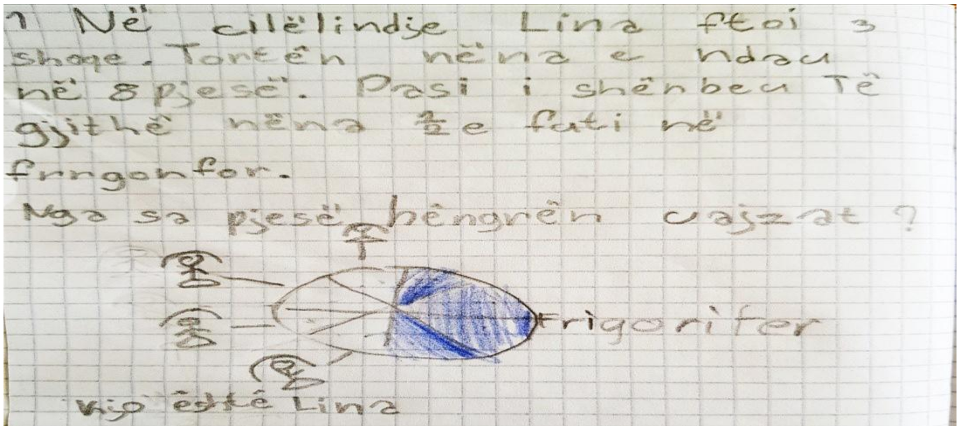
Откако наставничката оцени дека учениците ја совладале целта на часот, она им даде математички проблем.

Следните активности беа организирани со диференциран приод. Иако седнати во групи секој ученик решаваше самостојно и повремено по нешто споделуваа и споредуваа. Беа подели на 6 групи во три нивоа. Иако секој тандем на групи добија различни задачи определени според нивоата на постигањата на учениците, сите беа во функција на активно усвојување на дропките. На пример, групата ученици кои беа на најниско ниво, односно на ниво на препознавање на делови од целина, им се даде да нацртаат или поврзат слики на дропки со симболите на истите. Другата група на ученици кои беа на ниво на примена, имаа задача да ги поделат целините на дадени дропки. На трета група од понапредни ученици им се даде текстуална задача. Наставничката цело време ја следеше работата на групите. Тоа што треба да се наведе е дека постојано ги охрабруваше да ја прочитаат

внимателно задачата и да ја нацртаат задачата така како што ја замислиле во нивните глави.

Задачата и пример на решавање на задачата преку визуелизација е прикажана подолу.

Задача: Јара за роденден покани 3 другарки. Нејзината мајка ја исече тортата на 8 парчиња и им даде еднаков дел од тортата на другарките и Јара. По колку парчиња им даде на девојчињата ако ½ од тортата остана?



Слика 6.

По решавањето задачите, истите се презентираа на табла. Секој ја споредуваше својата работа со она што е презентирана на табла. Некои од нив бришеа и сигурно ги поправеа грешките.

01.06.2018 (петок), второ одделение, ООУ „Гоце Делчев“, предмет: Мајчин јазик.

Наставна единица:Читање на расказ

Последните школски денови и топлото време учениците ги правеа да бидат погласни. Откако наставничката ги смири децата им кажа дека денес ќе им прочита расказ, и побара од нив да бидат што повнимателни. Им кажа дека по читањето ќе побара од нив да нацртаат тоа што го замислија при читањето.

Н: Ќе ви прочитам една интересна случка, но денес нема да ви ги покажам сликите од книгата. Потоа ќе ви го прочитам расказот уште еднаш, а тогаш вие ќе ги затворите очите и ќе се потрудите да ја визуализирате приказната во вашиот ум. Сакам внимателно да ме слушате.

Н: „ Приказна за благородното дете"

„Беше пазарен ден. Еден камион поминуваше низ луѓе. Минувачите му го отворија патот на камионот. Само еден одеше полека со бастун во раката. Тој беше слеп.
До него во близина дојде момче кое му подаде рака.
Оди со мене! - рече тивко.
Старецот сфатил дека нежниот глас доаѓа од некое дете....."
Н: Ќе ви ја прочитам уште еднаш приказната, но сакам да ги затворите очите и да направите слика во вашиот ум. Ќе ви дадам уште малку време да размислите, пред да го споделите вашето размислување со вашиот партнер. Откако ќе дискутирате со вашиот партнер, ќе ја нацртате приказната.

Наставничката повторно ја чита приказната, и дава сигнал да го споделуваат нивното размислување. Кога зборуваа, наставничката смирено ги чекаше, а јас се движев по училница да ја слушам нивната дискусија со партнерот. Со дозвола на наставничката бев партнер на едно дете чиј другар денес не беше на настава.

У1 (партнер на истражувачот): Јас видов голем црвен камион. Тој имаше голема тркала и голем волан. Камионот го вози еден човек со мустаќи и возеше многу брзо, брррррр...(пушташе звук на камион).....и таму имаше многу луѓе. И едно дете го фати човекот за рака. И толку!

И: А зашто го фати човекот за рака?

У1:(молчи)

И: Што имаше човекот на рака?

У1:Бастун. Да, тој имаше бастун зашто беше слеп, а камионот сакаше да го турне.

И: Кој зборови од приказната прави да мислиш дека он сакаше да го турне?

У1: Па тој беше слеп со бастун.

И: Дали луѓето што возат камион сакаа да ги турнат слепите луѓе?

Молчи и насмеано гледа кон мене. Со насмевка покажува дека сфатил дека погрешил. Тој разговор се прекина со молбата на наставничката да го нацртаат тоа што го виделе во нивниот ум.

Н: Сликите кои ги замисливте во вашиот ум, сакам да ги нацртате во хартија. Некои од вас зборувавте како камионот беше многу голем, некои како по него се гледаше прашина зашто камионот возеше многу брзо, некои кажавте дека слепиот човек имаше црни очила,....сакам сите овие детали да ги претставите во вашиот цртеж. Ќе ви дадам 10 минути да цртате и тогаш некои од вас ќе презентирате.

Додека децата со желба цртаа, наставничката поминуваше по групите. Јас ја следев затоа што забележав како таа ги води кон процесот на визуелизација.

Н: Кажи ми за твојот цртеж?

У2:Јас имам нацртано црвен камион кој се движи на улица. И тука (покажува со прст) е детето и слепиот старец.

Слика. 7

Н: Мислиш дека беше старец?

У2:Мојот кошија е слеп и е стар. Тие одат со бастун и црни очила да не им се гладат очите.

Н:Гледам во камионот имаш нацртано шише на кое пишува кока-кола. Зашто?

У2:Камионот на кока-кола е голем и е црвен. Тој оди низ продавници и на пазар.

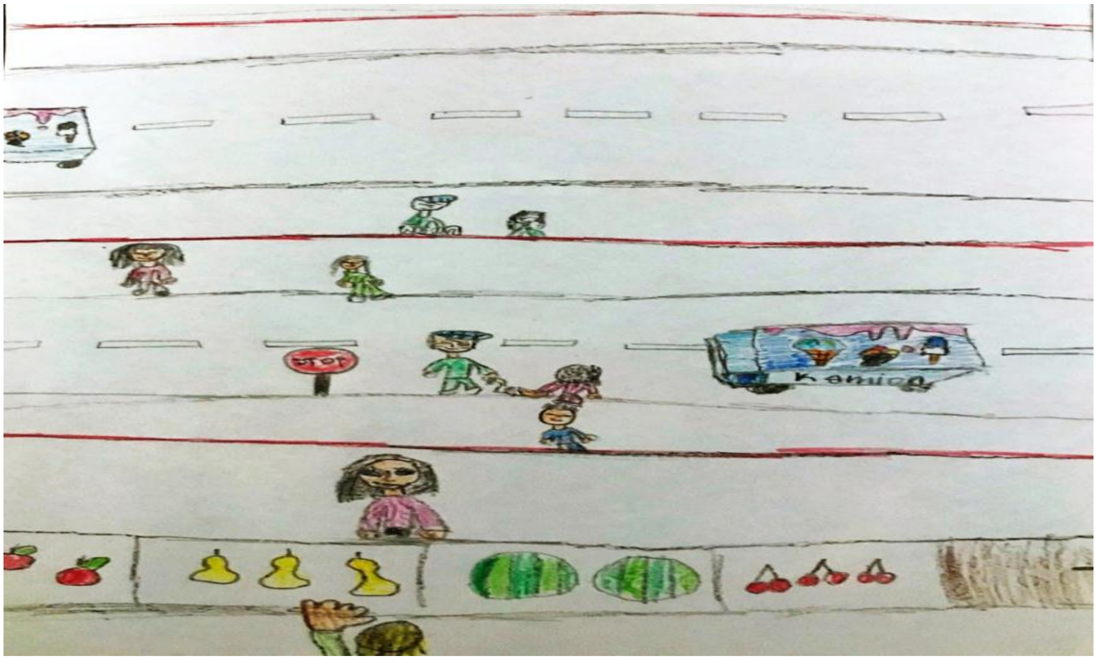
Н:Дали имаше нешто друго во приказната што го нацрта во твојот ум, а не е тука?

У2: Да други луѓе. Сега ќе ги нацртам.

Наставничката со насмевка го охрабрува да продолжи и се приближува кај друг ученик кој се гледа дека визуелно ги насликал сите детали на настанот.

Н:Ова навистина е многу убаво. Ќе може ли да ни кажеш што си нацртала и зашто го подели цртежот на три дела.

У3: Во првиот дел го нацртав пазарот (покажува со прст на првиот дел на сликата). И тука е продавачката која продава цреши, јаболка, лубеница....И тука е едно дете кое сака да купи овошје. И тука има многу луѓе (покажува со прст во вториот дел на сликата) во улица. Таму поминува голем камион за сладолед. И тогаш тие застануваат (покажува со прст кон знакот Стоп). Тогаш на улица имаше еден човек кој за несреќа беше слеп. И нему му помогна едно дете кое беше благородно.



Слика 8.

По неколку презентирања, часот заврши со презентација на У3 која беше придружана со аплауз од своите другарчиња.

21.12.2017 (четврток), второ одделение, ООУ „Чајла“, предмет: Математика; Тема: Број и решавање на проблем

Наставна единица: „ Креирање групи“

Наставничката го почнува часот со тоа што им кажува на учениците дека денес ќе работат решавање на практични проблеми со множење и делење. Ги замолува да бидат многу внимателни кога ќе ги чита задачите. Започнуваат со број и бројат нанапред по 2, по 5 и по 10 десетки. Така повторуваат од различни броеви.

Н: Сега ќе ви дадам реален проблем. Ве молам бидете внимателни и немојте да дадете брзи одговори. Значи: Пет мали кутии влегуваат во 1 голема кутија. Колку мали кутии ќе има ако имам 6 големи кутии?

Сите деца почнуваат да мислат гласно и бројат на прсти. Некој скока со недомислен одговор.

Н: За да ни биде полесно може да ги нацртаме кутиите. (почнува да црта на табла 6 големи кутии)

Н:Што уште треба на нацртам за да ја решам задачата?

У: (сите молчат)

Н: Ќе ми помогне некој со читање на задачата? (само неколку деца креваат рака бидејќи сеуште не ги научиле сите букви, и наставничката му дава збор на највештиот читател)

У1: Пет мали кутии влегуваат во 1 голема кутија.

Наставничката го прекинува тука и повторува по ученикот.

Н: Значи пет кутии (ги покажува петте прсти) влегуваат во 1 голема кутија (со гестикулација преставува како петте прсти влегуваат во замислена кутија). Дали сега мислите дека треба да додадам нешто на сликата?

У: Даааaa

У2: Да нацртате по пет прсти на секоја кутија.

Н: На големата кутија треба да нацртам 5???

У:Мали кутии.

Наставничката вешто ги црта малите кутии во само една кутија.

Н: Мислите дека сега сум готова? Дали му фали нешто на цртежот? (сите молчат) Што мислите за другите празни големи кутии?

У1:И на нив треба да нацртате по пет кутии.

Наставничката продолжува да нацрта по пет коцки на големите кутии.

Н: Може ли некој сега да каже колку мали кутии има во големите кутии?

Децата почнаа да бројат. Се слуша дека некој знае да брои по пет. И тогаш започна да се слуша бројот 30. Пред да им даде други слични задачи, наставничката им објаснуваше како цртежот и помогнал за решавање на математички проблем и ги посоветува често да го употребуваат начинот за конкретизација на математички проблем.

Н: Ве молам решавајте го овој чуден проблем. Колку прсти имаат 5 пилиња и 2 птици?

Сите почнаа да се смеат и да се прашуваат по колку прсти имаат пилињата и птиците. Некој извика дека и двата вида имаат по три прста. Наставничката потврди со насмевка и побара со натпреварувачки дух кој ќе биде прв и точен. Во тој момент сите беа активно вклучени во работа, а таа се движеше низ групите и тивко дискутираше. По завршувањето, ја замоли една ученичка со која дискутираше да го презентира својот одговор.

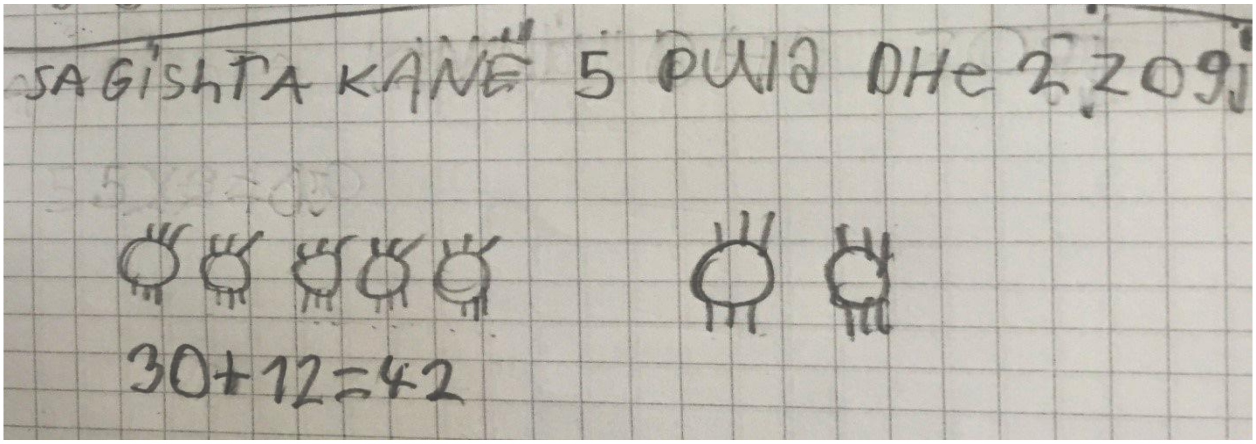
У3: Тука имам нацртано 5 пилиња. (покажува со прст) Секое од нив има по три прсти.

Н: Три прсти на една нога, три на друга. Значи едно пиле имало....?

У3: Шест прсти. (продолжува покажувајќи на сликата) Тогаш, пет пилиња пати шест прста е еднакво на 30. Значи сите пилиња имаат 30 прсти.

И тука има две птици. И тие исто имаат по три прста, значи шест прсти. Две птици по шест е еднакво на 12 прсти.

30+12=42



Слика 9.

Наставничката ја пофали за начинот како ги презентира мислите преку цртеж. Исто ја пофали и за одличната презентација. Сите беа задоволни, а некои брзаа да ги поправат своите грешки.

27.12.2017 (среда), прво одделение, ООУ „Мустафа Ќемал Ататурк“, предмет: Мајчин јазик; тема: Култура на изразување

Наставна единица: „Креирај приказна според слики“

Откако ја завршија дневната рутина, наставничката ги предводи учениците во активностите преку објаснување на целта на наставниот час и ги наведе нејзините очекувања. Ги замоли и им даде насоки каде да обрнат внимание во текот на толкувањето на сликите. Учениците ги отворија книгите според кажаното каде имаше три слики.

Слика 10.

Н: Деца! Во книгата имате три слики кои навидум изгледаат исти. Ве молам гледајте ги сликите и внимавајте на разликите. Откако ќе ги видите ќе ми кажете што замисливте. Имате 5 минути за мислење. (по неколку минути). Кој сака сега да ми каже? Дали ги видовте сликите? Можевте да замислите нешто што се совпаѓа со сликите?

У1: Мачката спие. Мачката спие на дрво. Мачката е горе.

У2: Мачката спие. Мачката се качила на дрво. Врнело дожд и мачката е мокра.

У3: Мачката спие. Мачката спие. Мачката спие

У4: Мачката спие внатре. Мачката спие на дрво. Мачката горе на дрво.

Во погледот на наставничката се забележува очекувано незадоволство.

Н: Ќе може да ги анализираме сликите една по една. На сите многу им беше јасно дека лик на овие слики е една мачка. Тоа може јасно да се види во првата слика . што друго можевме да видиме?

У: Дека спие.

Н: Дали тоа е точно?

У: Даааaa...

Н: Значи може да почнеме со нашата приказна. Една бела мачка спие......Тоа

У3: Ама тоа не е бела мачка!!!

Н: Оф, навистина не е бела? А од каде знаеш дека не била бела?

У3: Па еве (покажува на сликата).

Н: Аха, извинете деца. Дали може да ја опишеме мачката?

У3. Кафена мачка.

Н: Супер. Кафена мачка со бели ???

У: Шепииииии....(извикаа неколкумина)

Н: Само тоа можеме да го кажеме за мачката?

По кратко молчење наставничката ги праша дали може да кажат дали мачката е среќна или тажна на слика. По неколку обиди она доби одговор кој одговараше на нејзиното очекување, мирна. Учениците продолжија со анализа на втората слика.

Н: Дали може да кажеме каде спие мачката?

У4: На дрво. Мачката спие на дрво.

Н: Одлично! Спие на дрво.

Наставничката продолжи да дава инструкции за читање на сликите и правилно изразување. Ги ориентираше како според дадените визуелни информации да креираат мисли кои ќе ги кажат. Наставничката ги поттикнуваше што повеќе да се изразуваат, но искажаните мисли да бидат соодветни на сликите.

У5: Мачката спие. Тоа убаво маче имаше долга бела опашка. Таму имаше дрво и трева. Мачката се качила на дрво и заспала.

У6: Си беше една убава мачка со бела опашка и бели шепи (покажува со прстот на првата слика). Беше една убава мачка со бела опашка која се качила на дрво каде ќе спиеше (покажува со прстот на втората слика). Во еден летен ден една убава мачка со бела опашка и бели шепи се качила на едно големо дрво за мирно да спие.

На крај, на лицето на наставничката се гледа задоволство. Три минути пред завршување на часот она има дава простор да учениците се релаксираат.

21.03.2018 (среда)*, прво одделение, ООУ „Исмаил Ќемали“, предмет: Мајчин јазик; тема: Култура на изразување*

Наставна единица: „Слушање со разбирање“

Пред да почне часот, наставничката ми кажа што планира за овој час. Рече дека ќе им чита приказна. Колку ќе ја разберат приказната, таа ќе ги оценува преку илустрација. Бидејќи овој час беше прв, на почеток наставничката ме престави. Откако се разви разговор помеѓу наставничката и учениците околу тоа како се чувствуваат дента, наставничката ги собра листовите со домашна работа и ги праша дали имале потешкотии околу истата (иако учениците од прво одделение немаат домашна работа, наставничката практикува понекогаш да им дава на учениците да им ја раскажат приказната која ја слушале во училиште на родителите, а тие да ја запишат. Така наставничката оценува колку тие внимателно слушаат и колку запаметиле).

Продолжи со тоа дека пак од нив ќе побара внимателно да ја слушаат.

Н: Едно врапче ми кажа дека вие сте сакале многу приказни. Јас му ветив дека пак ќе ви прочитам приказна. Затоа денес повторно ќе ви читам. Нели ветувањата треба да се исполнат?

У: Даааа (радосни и возбудени)

Н: Ќе ви ја прочитам приказната, но сакам вие да ги затворите очите и да ја замислувате. Сакам вие да влезете во приказната. Но, не измамувајте. Минатиот пат имавме очи на був.

Децата возбудени ги затворија очите, едни ги ставија главите на клупите.

Н: приказната се вика „Пикник"

„Еден пролетен ден група на деца отидоа на пикник покрај едно езеро. Откако стигнаа, на ливадата ставија шатор. Таму имаше крави. Оние покрај езерото си рибареа и беа возбудени. Децата запалија оган за да ги јадат рибите кои ги фатија. Колку беа радосни! Пред да заврши денот децата го изгаснаа огнот, го собраа шаторот, го исчистија местото, уморни но задоволни заминаа дома.

Ова беше многу убав ден за децата".

Откако наставничката им го прочита уште еднаш расказот, побара од учениците да го нацртаат тоа што го разбрале и запаметиле. Се движеше од ученик до ученик и водеше индивидуална дискусија околу тоа што учениците преставиле. Јас ја следев без да навлегувам во дискусија

Слика 11

Наставничката побара од ученикот да ги објасни сите детали на сликата. Покажуваше со прст, а ученикот го образложуваше својот цртеж.
Н: Си нацртал многу убаво сонце и облаци. Но, не ми е јасно зашто и тоа и тоа?

У1: Сонцето го нацртав зашто беше пролет. Облаците ги нацртав зашто исто така беше пролет. Во пролет понекогаш има сонце, понекогаш врне. Тука имам нацртано шатор, и крави. Овде две деца фаќаат риби. А овде едно дете запали оган, да ги печат рибите и да ручаат.

09.02.2018 (петок)*, второ одделение, ООУ „Исмаил Ќемали“, предмет: Математика; тема: Броеви и решавање проблеми*

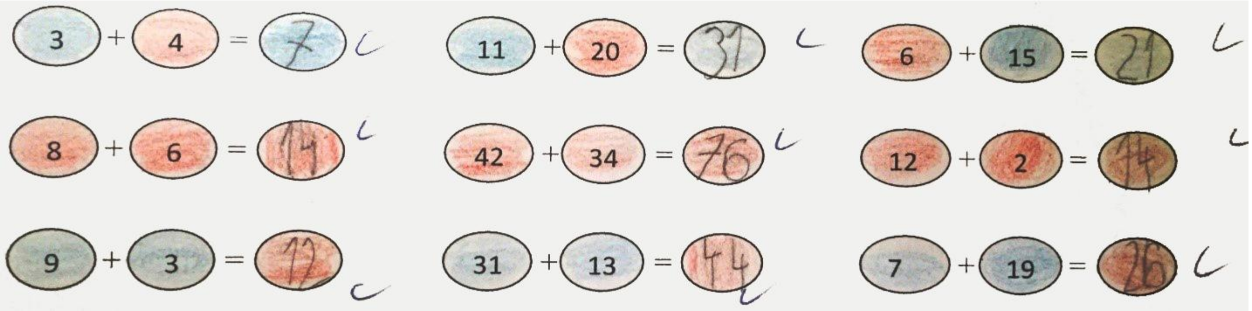
Наставна единица: „Парни и непарни броеви и решавање на проблеми“

Часот започнува со завршување на дневната рутина. Наставничката ги води кон целта на часот со презентација на наставните цели и очекувања.

Часот почнува со игра *Кој е мојот број?* со карти до 20. Секое дете избира карта. Тие се движат низ училницата за да го најдат својот партнер чиј збир е според барањата. По веселото раздвижување на учениците, наставничката дава табела „стотка” каде учениците треба да го заокружат секој втор број. Водат дискусија околу тоа што забележуваат при заокружување на броевите. По активната дискусија, стават одреден број на монистри на клупата кои ги групираат по две. Потоа водат пак дискусија околу тоа кои броеви може да се групираат по два без остаток, а кои имаат остаток. Така констатираат кои се парни, а кои непарни броеви.

По дискусијата, поделени во групи наставничката им дава диференцирани задачи. При решавање на задачите наставничката се движи низ училница, помага и води дискусија. На групата ученици со повисоки постигања, учениците имаат задача која ја решаваат со голем ентузијазам.

Задача: *Пресметајте го збирот на броевите. Откако ќе ги пресметате, непарните броеви обојте ги со сина боја, додека парните броеви со црвена боја. Откако ќе ги обоите, напишете што забележавте!*

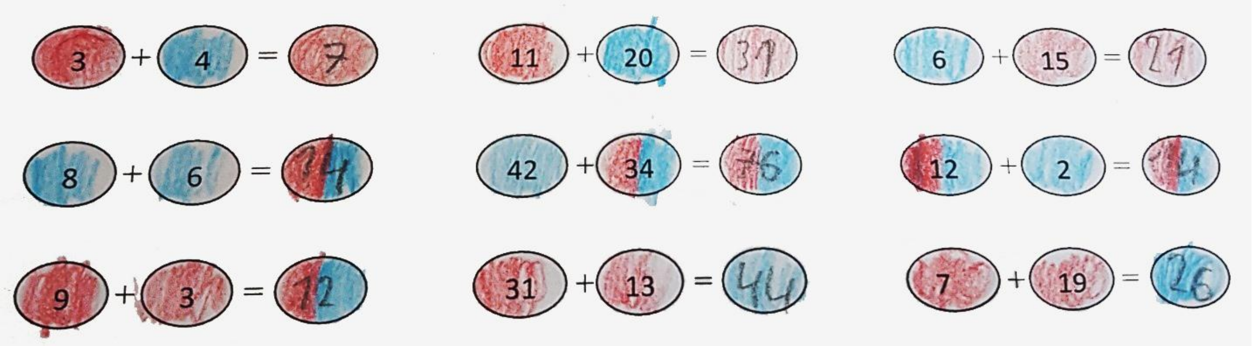


Слика 12

	+		=		⇒	парен + парен = парен број
	+		=		⇒	непарен + парен = непарен број
	+		=		⇒	непарен + непарен = парен број

По решавање на задача, У1 ја презентира својата констатација (презентира во табела како погоре) пред своите другарчиња.

При решавање на задачите, наставничката преку визуелизација успеа да идентификува нејаснотии кај ученикот.



Слика 13

Наставничката ја оценува задачата на У2. Забележува дека ученикот според дадената задача спротивно ги обоил броевите. Ученикот двоцифрените броеви ги обоил одвоено (како десетки и единици).
Н: Ти честитам за брзото и точно решените задачи. Ако се вратиме на барањето од задачата: *„...непарните броеви обојте ги со сина боја, додека парните броеви со црвена боја...”* Те молам земи три монистри и подели ги по две! (ученикот постапува според барањата). Тука имаш остаток. Кои броеви имаат остаток?

У2: Непарните.

Н: Значи бројот 3 е непарен, нели? Со која боја требаше да ги обоиме непарните броеви?

У2: Сина боја. (одма реагира да брише со гума, но наставничката го замолува да ја поправи задачата покасно)

Н: (покажувајќи со прст кон бројот 14). Ќе можеш да ми кажеш зашто овде си го обоил бројот со црвена и сина боја?

У2: Бројот еден е непарен, а бројот 4 е парен.

Наставничката се насмевна и во принцип на мини-лекција дополнително му објасни дека независно колку цифри има, тоа е еден број. Двоцифрените (повеќецифрените) броеви зависат од бројот кој се наоѓа кај единиците, а со тоа дали тоа е парен или непарен број. Му вети дека ќе му даде уште еден лист за дома да ја поправ задачата и тој да учествува во играта.

Часот заврши со активна игра. Наставничката ги постави правилата на игра кои потсетуваат на играта „ден-ноќ. Кога децата ќе слушаат парен број тие седнуваат, и кога слушаат непарен број тие стануваат на нозе. Наставничката ја води играта каде што кажува броеви, а учениците дејствуваат според тоа што го слушаат. Играта се реализира со динамика, а часот заврши со смеа.

10.10.2017 (вторник)*, прво одделение, ООУ „Исмаил Ќемали“, предмет: Мајчин јазик; Наставна единица: „Вежби за читање“*

Современо опремена училница. Низ училница се гледаат светли бои, но доминираат нијансите на зелената боја. Учениците се седнати во шест групи. Некои од нив зборуваат едни со други, некои ги оштрат своите моливи во малите корпи на масата и ја мерат должината на моливот. Најраздвижениот ученик претпоставувам им кажува за новиот рачен часовник .

Наставничката го започна часот со тоа што ја пофали У1 за моделираната буква **М** и и се заблагодари на нејзината мајката за напорите што ги даде. Откако ја залепи буквата, наставничката го изрази задоволството што училницата секој ден е се поубава со нивните изработки, почиста и помирна. Зборовите на наставничката влијаеја учениците да молчат.

Н: Ние секој ден растеме. И како растеме, ние секој ден учиме нови нешта. Пример ние научивме некои букви ....а....., у....., и....., м (се слуша глас на скоро сите ученици). Денес ќе продолжиме да растеме. (се слуша *јееееесссс,* и преку невербален јазик претставуваат раст заедно со наставничката).

Н: Ние денес ќе читаме. Нoooо, ние денес нема да читаме букви. Ние ќе читаме цели зборови и реченици. Ќе почнеме да ги читаме зборовите кои сигурно веќе ги знаете бидејќи овие зборови ги среќавате многу често во вашите книги.

Се чини дека го очекуваше емоционалната реакција од една ученичка затоа наставничката се приближи доволно блиску кај неа. Ја охрабруваше со зборови и и вети дека ќе и помогне цело време она кога тоа ќе го посака. На електронската табла се појавија зборовите: *мама, е, коњ, јас* и *сум,* кои ги прочита неколку пати.

Н: Вие ќе мора да ги прочитате зборовите задно со мене и ќе се потрудите да ги меморирате. Дали сте подготвени?

У: Мама, е, коњ, јас, сум (сите заедно ги читаат зборовите)

Н: Дали може да читаме реченица заедно? Тогаш на табла се појави реченица.

Н: *Јас и мама играме заедно*. (Чита покажувајќи со прст на зборовите и ги нагласува зборовите покажани погоре). Сега вие сте на ред.

И сите хорски ги читаат зборовите неколку пати.

Н: Кои зборови кои ги прочитавме погоре а требаше да ги меморираме ги среќаваме во ова реченица?

У1: *Јас* и *мама.*

Н:Одлично, дали сакате да прочитаме уште една реченица? *Јас имам голем коњ*.

Ја повторуваа постапката пред да им даде работен лист со зборовите кои ги среќаваат во секојдневието кои треба да ги прочитаат, да пишуваат над зборовите, и да ги препишуваат. Покрај читањето на дадените зборови, наставничката настојува децата да почнат и да ги пишуваат истите.

Заедно тие ги читаа зборовите по различни редоследи, и читаа реченици кои беа составени од тие зборови.

Откако прочитаа три реченици, наставничката им подели работни листови каде учениците треба да ги препознаат и заокружат зборовите кои ги учат. Учениците лесно ја завршија задачата.

Како следна активност е пополнување на буква која недостасува. Зборовите се појавуваат на табла.

Н: Која буква недостасува? (покажува на зборот мам_)

У: Ааааа...

Н: Одлично!

Активноста продолжува со ист принцип за петте зборови кои децата тој ден требаше да ги меморираат.

Н: Јас сум денес многу задоволна. Вие веќе почнавте да читате. Браво!!! Сега ќе ја играме вашата најомилена игра: Бинго! (подели лист со нацртана табела 3Х3. Се гледа дека децата веќе ја знаат играта. На електронската табла се појавуваат зборови кои се пофреквенти).

Н: Имаме 15 минути за задачата. На квадратите бргу запишете по еден збор. Ве молам да бидете тивки за да можеме да ја завршиме играта и да видиме кој ќе победи!

Децата ги запишуваат зборовите, а наставничката се обидува да среди некои стикери. Ги стави во торбичка. Откако учениците ги запишаа зборовите во квадратчињата, наставничката почна да дава дополнителни инструкции.

Н: Во торбичката имам стикери со слики. Сликите се совпаѓаат со зборовите што ги напишавте на листовите. Јас ќе повлечам лист. Ќе ви ја покажам сликата која ја повлеков. Ако вие сте го напишале тој збор на табелата, заокружете ја. Внимавајте!!! Само ако го имате напишано тој збор.

Наставничката извлече етикета и им го покажа на учениците. На сликата имаше едно куче. Некои деца радосно заокружуваат, а некои лица се тажни. Сите активно беа вклучени во игра. Децата ги заокружуваа зборовите според сликите кои ги извлекуваше наставничката. Во моментот кога некој извика БИНГО, играта заврши. А со тоа, заврши и часот.

10.10.2017 (вторник)*, второ одделение, ООУ „Врапчиште“; предмет: Математика; Тема: Броеви и решавање на проблеми; Наставна единица: „Повеќе, помалку, еднакво“*

Наставата почна со разговор за предзнаењата на учениците. Разговорот се одвиваше со активно учество на уечниците, односно преку прашања и одговори. Наставничката побара од нив да ја извадат тетратката без линии и моливите во боја. Се чини дека предвидоа дека нешто ќе нацртаат, затоа едно хиперактиво дете настојуваше да праша дали може да нацрта со фломастери. Се чини дека сака и во цртежите да остави неизбришливи траги.

Откако наставничката му дозволи на ученикот, она ја искористи опуштената атмосфера во одделението. Според нејзини инструкции, учениците заседоа полулежечка позиција со

затворени очи и длабоко дишеа. Наставничката почна да им разкажува измислена приказна „Во замокот на Донес“.

Н:„ Отворете ги крилјата и полетајте. Сега ќе летаме горе во воздухот, и ќе патуваме до замокот. Мислете, но не кажувајте. Мислите задржете ги за себе. Која е бојата на небото?”

Неприметливо му дозволува на детето да излезе во тоалет. Се чини дека не може долго да ја задржи концентрацијата на детето. Наставничката продолжува да ја кажува приказната.

„Која боја се планините? На долините? Летаме, летаме, и таму далеку над маглата се гледа нешто. Летаме, летаме, и откривме дека тоа е замок. Чиј ли е тој замок? Од што е направен? Што се тие квадратчиња? Дали се тие прозорци? Колку кули има замокот?

Слетуваме во дворот со ружи во вид на правоаголник. Леле, колку убаво мириса! На влезот ве очекува стражар кој ви ја отвора вратата. На крајот на ходникот се гледа уште една врата. Вие одлучивте да ја отворите вратата. Таму има кучиња. Бело кученце, црвено кученце, сино кученце, жолто кученце и зелено кученце. Да броиме за да дознаеме колку кученца се таму: 1,2,3,4, 5. Постојат пет кученца мали и една врата. ”

Според дадена задача на наставничката, учениците за 5 минути ги цртаа кученцата на левата половина на страницата. Кога ги изброија кученцата, наставничката спомна дека таму има една врата. Со тоа, наставничката отвори можност да се врати на претходната активност. Тие изразија желба да ја отворат другата врата.

Н:„ Вие сте многу љубопитни деца. Сакате да видите дали има уште кучеца во тој замок. Ја отворите вратата и дознавате дека таму има топки. Бела топка, црвена топка, сина топка, жолта топка и зелена. Да броиме за да дознаеме колку топка се таму: 1,2,3,4, 5. Постојат пет топки мали и една врата. ”

Учениците имаат уште 5 дополнителни минути да ги нацртат петте топки на десната половина на хартијата.

Н: „Запамтивте ли колку кученца имаше во првата соба?

У: Пеееттттт!!!

Н: „А колку топки имаше во втората соба?

У: Пеееттттт!!!

Н: „Сакам да на секое куче му дадете топка. Поврзете една топка со едно куче. Дали секое куче има топка?

У: Даааа!!!

Н: Дали остана некоја топка?

У:Нееее!!!

Н: „Разбирате дека имате иста количина на кученца и топки. Дали сакате да ја отвориме уште другата врата?"

У: Даааа!!!

Учениците ја земаат претходната позиција и лежат со затворени очи.

Н:„Ја отворате вратата, и што да видите! Полна градина со цветови. Миризбата ве маѓепсува. На црвениот цвет, гледате бубамара. А еве уште едно....уште едно..Одвај ги видовте зашто имаат иста боја како цветот. Значи има три бубамари.

Во градината има уште еден цвет. Го мирисате. Ваков мирис сеуште не сте помирисале. Гледаме наоколу. Во градината полетаа пеперутки. Една пеперутка, две пеперутки, три, четири пеперутки.

Ајде да броиме. 1, 2, 3 бубамари, и 1,2,3,4 пеперутки. Во градината има повеќе____?(очекува одговор од учениците) "

У: Пеперутки

Н: „Значи три е помалку од четири, а четири е повеќе од три"

Приказната продолжи со тоа што улениците беа ставени во ситуации да дознаваат што е повеќе, помалку или еднакво преку измислена приказна. На крај учениците се поздравија

со измислениот чувар на замокот на Дена, а зашто беше на Дена, никогаш не успеавме да дознаеме.

Откако ја заврши приказна, учениците ги споделуваа своите цртежи со другарчињата.

ЗАВРШНИ СОГЛЕДУВАЊА И ДИСКУСИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД НАБЉУДУВАЊЕ

Резултатите добиени по пат на неформално интервју со наставниците, неформалниот разговор со учениците, податоците прибрани од портфолијата на учениците овозможија расветлување на разни сегменти на проблемот на нашето истражување.

Во текот на истражувањето набљудувавме 48 часа, односно 24 училници од сите поделби на училници според место, на одржување на настава, школски години и според разни карактеристики на наставници, пол, искуство и различна возраст. Освен наставата по мајчин јазик, се посетија и часови по математика и природни науки.

Покрај анализирањата на забелешките на релевантните факти од набљудувањето кои ќе ни осветлат аспекти од истражувањето, за детална разработка и контрола со цел да се разјаснат дилемите, ќе се повикаме и на податоците добиени од неформалните интервјуа на наставниците и учениците и од факти приберени оф портфолија на учениците.

Карактеристики на наставата

Во однос на материјалниот аспект на реализирање на наставата ќе согледаме дека воглавно училниците се соодветно опремени и ветуваат услови за активна и креативна настава. Се евидентни факти кои даваат одговор на прашањето во врска со наставните форми на работа и организација на наставата. Од вкупно 24 набљудувани училници, во 17 од нив се реализира групна форма на работа. Исто така се забележа практика на адаптација на распоредот и физичкиот изглед на клупи според потребите на наставниот

час каде учениците организирано се раздвижуваат и се преместуваат во индивидуално, во парови или групи. Многу важно е да се наведе дека кај голем процент од училниците мебелот, нагледните средства, помошните изработки од наставниците, разни изработки на учениците се поставени на аглите каде најчесто се движи наставникот, односно клупа на наставникот каде претежно е и таблата. Ова дисхармонија на сортираниот редослед на наставниот инвентар и помошни нагледни средства го диктира статичната положбата на ученикот во настава и ја гуши слободата на физичко и психичко движење.

Но, во некои до училниците се забележа позитивна и раздвижена атмосфера. Клупите беа подредени за работа во групи. Самата положба на седнување диктира меѓусебна комуникација на учениците и споделување. Во текот на набљудувањето се забележа и диференцирана настава, а истата училница беше опремена со современи нагледни средства.

Вклученоста, ангажирањето и креативноста на учениците се аргументира од впечатокот што се рефлектира од моментот на влегување во училниците. Ѕидовите во сите училници беа украсени со разни детски изработки. Без оглед дека предметот природа и општество се замени со природни науки, едно важно што треба да се наведе е дека како централно подрачје сеуште се земени теми од природа и општество, теми според кои се реализира интегрираното наставно годишно и тематско планирање. Дека интегрираната настава овозможува корелација меѓу наставните предмети се докажа и во тек на проследените наставни часови. Таквите евидентирани околности овозможуваат асоцијативна настава. Примена на ова практика дозволува надградба на сознанијата, развивање и надополнување на знаењата од сите аспекти.

Работата на наставниците и односот кон учениците

При следење на 24 наставни практики успеавме да повлечеме податоци кои укажуваат дека некои наставници се уште чекорат врз траги на класичната настава. Причината е во тоа дека наставниците немаат волја ни желба да ја променат практиката кои веќе со декади се покажала како многу успешна во образование. Кај овие училници распоредот на училишните клупи е во фронтална форма и целата настава е ориентирана кон наставникот и авторитативниот начин на однесување на наставникот. Во училница

владее тишината, самостојната работа, високи очекувања и високи барања преку строг мониторинг и контрола и недоволна поддршка и топлина. Односот се базира на однос на супериоритет и инфериоритет. Кај учениците се забележа нагласена доза на несигурност, скептичност и повлекување.

Во овие училници се забележаа строго поставувани правила кои се применуваат доследно и според замислата на наставниците и нивните сугестии. Впечатокот кој се креира анализирајќи ги ученичките изложени трудови, укажува дека тие се селектирани според деликатен вкус, критериуми кои рефлектираат лимитирање, па дури и гушење на детската имагинација и креативност.

Во текот на читање на четива или слично се забележува дека сите ученици го совладувале читањето. Учениците течно читаат, додека другите ученици го следат со прст и го чекаат својот ред. Тие успеваат да го раскажуваат и прераскажуваат прочитаното, инсистирајќи тоа да го „цитираат".

Кога се работи за примена на современа практика се забележани разлики меѓу наставници. Ветувачки делува фактот дека поголемиот број на наставници кои се опсервираа претставуваат слика која состои лични квалитети, компетентност и професионални вештини на наставникот.

Кај значителен број наставници евидентно е сериозното планирање, подготовка и внимателно оценување на учениците како една од главните варијабли која што ја одредува ефикасното управување на училницата. Обезбедување на таквата атмосфера во наставата беше постигнато преку знаење на образовните политики, рутини и организирање на наставната инфраструктура. Особено добар впечаток остави односот на наставниците кон различна структура на ученици. Наставниците беа спремни да дејствуваат на различни ситуации со индивидуален приод, особено кај учениците со посебни потреби. Многуте од наставните приоди беа ажурирани според трендот на современото движење. Планирањето на иновативни, атрактивни, продуктивни, техники и стратегии кои овозможаат ученикот да биде во центар на настава, поврзувања на образовните содржини и интер-предметно и интердисциплинарно интегрирање утврдија дека наставниците настојуваат да се усовршуваат и унапредуваат.

Е манифестиран позитивен наставен тон преку давање на јасни задачи, вклучување на учениците во процесот како активни и актуелни субјекти, креирање на атмосфера за слободно израз и развиваат услови за интеркултурен живот. Учениците беа мотивирани и охрабрувани да бидат конструктивни членови на општеството.

ИЗВЕШТАЈ ЗА РЕЗУЛТАТИТЕ ДОБИЕНИ ПО ПАТ НА НЕФОРМАЛНО ИНТЕРВЈУ

Во текот на набљудувањето успеавме да извлечеме податоци кои даваат насоки околу прашањето во колкава мера е застапена визуелизација во процесот на описменување, кои се ставовите на наставници околу примената на истата стратегија и степенот на охрабрување на учениците за приемна на стратегијата во рамки на описменување. Иако во ова студија на наставниците им беа поделени прашалници, по пат на неформалното интервју дојдовме до оригинални сознанија за тоа како наставниците гладат на стратегиите за описменување, погледите на релевантни субјекти во тој сложен процес, нивните сознанија и сфаќањата и различностите на нивните ставови за примена на ова стратегија.

Овој начин на собирање на податоци не беше ни договорен, ни структуриран. Едноставно се одвиваше пред, во текот или по набљудување на наставниот час. Суштински сознанија бележевме при самото преставувањето на истражувањето, каде се забележуваа реакциите на наставниците кога го слушаа зборот *визуелизација*. Во овој момент важно е да се нагласи дека значителен број наставници одбија да нивната настава се набљудува со тоа дека тие не применуваат такви иновативни стратегии.

М.М:[264]„За ова техника сум слушала во текот на обука за *Читање и Пишување* од УНИЦЕФ. Најчесто ја применувам кога сакам да ги интегрирам предметите на мајчин јазик и ликовно.“

А.Ј: „Примена на овој вид на настава со сите тие бескрајни стратегии бара време. Би можеле да применуваме такви методи на поучување кога би имале услови. Цело време

[264] Интервјуираните наставници се означени со иницијали, а со *И* е означен истражувачот

нешто бараат, а ништо не даваат! Со 30 ученици во одделението е многу тешко да се применат таквите стратегии. “

А.Д: „Визуелизација е докажана техника со која може да подобри читањето со разбирање. Јас ја сакам ова техника. Децата ја обожаваат.“

И: „Значи дека сте корисник на визуелизација? “

А.Д:„Не само корисник. И промотер.“

И: „Дали ја употребувате само на настава по јазик? “

А.Д:„Кога ми се дава можност, да. По малку и во други предмети, но најчесто во текот на настава по јазик. По предмет математика најчесто кога поучуваме геометрија.“

Р.С: „Потребна ни е материјална поддршка. Ние сами купуваме хартии за печатење, хамери, па дури понекогаш и креди.“

Н.М:„Наставните програми често се менуваат. А ние кутрите се обидуваме да ги описмениме децата. Нормално дека применуваме визуелизација. Кога ни се достапни го правиме преку технологија, визуелни нагледни средства. Особено кога имаме контрола.“

З.С:„Ние сите бараме од децата да визуелизираат без да имаме сознание дека тоа го правиме. Во момент кога ние бараме од децата да замислат нешто, а ние тоа постојано го правиме, значи ние ја применуваме. Тоа е дополнување на наставата и ја прави наставата неконвенционална. “

И: „Како и кога ја применувате визуелизација? “

З.С:„Јас сум наставничка на трето одделение. Со визуелизација ќе почнам од првиот училишен ден. При наше прво запознавање јас им барам на учениците да замислат безбедна и убава училница која заедно ќе ја градиме. Тоа е визуелизација. Кога ќе барам од нив да цртаат, тоа е визуелизација. Користењето на разни графички организатори, и тоа е визуелизација. “

И:„А како вие го правите? “

З.С:„На децата првин треба да им моделирате, да им се даде можност за да ја вежбаат техниката додека тие ќе станат независни. Откако ќе го разбираат концептот на техниката, го засилуваме со тоа што бараме да се интегрира често и насекаде.“

А.М:„Тежнееме да градиме систем каде би го развиле когнитивното мислење на учениците, да ги претвориме апстрактни идеи во слики. Тоа е визуелизација.“

В.Р:„Многу понудени и принудени методи во последно време бараат материјални средства. Оваа техника бара само желба да се примени. Одлична е, само понекогаш на родителите не им е јасно што ние правиме. Мислам дека пак ја ценат традиционалната настава, затоа ја употребуваме повремено.“

С.С:„Сликите влијаат на ангажирање на сетилата. Тогаш може да се добие увид во искуствата и чувствата за тоа што го читаме, а исто создава ментална слика за апстрактните концепти. Сето ова влијае да можеме да запомниме повеќе.“

А.Ш: „За мене визуелизација преставува употреба на визуелни организатори. Тие се мапи на размислување кои им помагаат на учениците да ги организираат мислите. Често ја употребуваме мапата на меурчиња, Кластер мапа, Венов дијаграм, Мапа на секвенции, и други. “

Л.И: „ Визуелизација е меѓу најдобрите пристапи за мотивација на учениците. Се разбира, треба да има претходно структуриран план. Но, кој е тој наставник на кого му преостанува време да планира вакви активности.“

Ш.А: „Визуелизација се применуваа ако сме констатирале дека во училница имаме дете кој визуелно учи. Кај учениците каде доминира аудитивниот или кинестетичкиот вид на учење, сликите не влијаат врз учењето. Важно е дека уметноста е вештина, а сите ученици не ја имаат таа вештина. Затоа, треба претпазливо кога и како да се применува оваа метода. “

М.Ф:„Во време на рапидни промени во општеството, иако толку промени во образованието ние тапкаме на место. Уште не знаеме чиј модел на настава да го позајмиме. Треба да се анализираат придобивките на овие позитивно докажани модели на

работа и да ги применуваме. Но, за ваквите методи ние не сме обучени. Во текот на моите студии гарантирам дека ни еднаш не се спомнува визуелизација, па ни никакви други стратегии за описменување. Затоа, во секои промени треба паралелно да се вклучат и педагошките факултети. Но, иако уште пред да се анализираат резултатите, следува друга програма, други приоди, други методи...А по тоа, само со еднодневни обуки и семинари, ние треба да ја промениме практиката која сме ја применувале со децении. Па ајде друго, пак друго..... “

Д.С: „Тажно е да не се применуваат овие стратегии. Разјаснети ни се на обуката од јазично описменување. Во зависност од наставните единици можам слободно да кажам дека во мојата практика скоро секој ден применувам по некоја стратегија. Тогаш се согласивме дека од таа обука научивме многу техники и стратегии кои не бараат голем напор, професионализам или материјални средства.“

М.С:„Мислам дека тоа е начин на кој ние треба да ги поучуваме учениците да ги читаат и интерпретираат сликите. Сум слушала „очите на умот”. Мислам дека е тоа е тоа. Како наставници ние треба да им го отвориме хоризонтот на критичко мислење, но тоа е процес кој трае долго. За да ученикот визуализира, треба да се поучува како да ги повлече клучните зборови од прочитаното за да може базирано од нив да ја пресликува ситуацијата. А такви вештини не може да се очекуваат кај некои ученици кои одвај читаат.“

Ќ.Ш:„Сите сме свесни за придобивките на различните наставни приоди. Но, уморени сме од барањата наставата да се индивидуализира, да се даваат диференцирани задачи, да се прилагодува наставата според стиловите на учење. Ова е премногу! Нас ни треба цел ден да се подготвиме за настава.“

В.В: „Со интегрираната настава имавме можност да ја прилагодиме наставата. Во текот на ликовното образование, визуелните ученици ги надополнуваа и надградуваа знаењата. А во друга насока не знам како можеме да ја примениме визуелизацијата.“

Х.Г:„Нашите приоди нудат различни перспективи. Не го нудиме визуелниот приод само преку ИКТ, ние тоа го правиме преку употреба на разни манипулативи, воведување на дијаграми, мисловни мапи, слики и илустрации. "

Ф.Џ:„ Ако имаме јаз во нашата подготовка за наставници не значи дека не можеме да ги надминеме овие предизвици. Покрај сите други задачи и обврски како наставници, свесни сме дека мора и ние постојано да учиме, да се развиваме и надградиме професионално. "

З.Л:„Мој став е дека треба да интегрираме нови приоди во настава. Не навлегувам во тоа колку сме ние мотивирани, колку имаме материјални можности, колку сме ценети, итн. Ние треба да ја прилагодуваме наставата кон потребите на учениците бидејќи денешните деца се опколени со технологија. Овие стратегии не одземаат ни време, не треба да имаме дополнителни материјални средства. Само треба добра волја. Тоа е се. "

И:„Како ги вметнувате овие приоди во вашата наставна практика и каде?

З.Л:„Скоро во сите предмети. Во математика, природни науки, мајчин јазик. Пример во математика, употребувам графички организатори. Дропките скоро е невозможно да се обработат без визуелни средства. Во природни науки на пример цртаат скици, презентираат природни феномени преку цртежи, и други. Во текот на поучување на лекции по мајчин јазик може да се употребуваат мисловни мапи, може се побара да од сликите да креираат раскази, итн. "

А.Д:„Не сите ученици ја имаат способноста за визуелизација на апстрактни поими. Некои може лесно и спонтано да ги користат сликите, додека некои имаат потешкотии. Затоа треба умерено да се применува оваа стратегија преку инкорпорација на сликите во појаснување на значењето на концептите. Пример, за појаснување на непознат збор ние ја употребуваме стратегијата *„речник на четири агли"* каде во едниот агол се става непознатиот збор, во вториот го употребуваме за појаснување на концептот, во третиот пример на реченица со зборот, а во последниот е пресликување на поимот. Тоа што ни фали се способности/или желбата за прилагодување на наставни ситуации според потребите на учениците. "

***

Податоците добиени од набљудувањето покажуваат дека може да се издвојат две групи на наставници кои се разликуваат според нивните ставови и планирање и реализација на наставата.

Првата група на наставници, наставници ентузијасти, се оние кои се мотивирани за усовршување и иновациите им се секогаш потребни и добредојдени. Наставниците од оваа група се субјекти кои секогаш се по потрага на пронаоѓање на успешни наставни методи во процесот на описменувањето. Оваа група на наставници се свесни за нивната улога, нивните должности и одговорности во целокупниот наставен процес. Имаат позитивен став кон овие стратегии на описменување, односно визуелизацијата и евидентно е дека успеваат да ги интегрираат во наставните предмети.

Некои наставници препознаваат индивидуални посебности во способностите и навиките за пресликување, чии особини не ги прават учениците неуспешни. Оваа група на наставници сметаат дека наставните приоди треба да се прилагодат според потребите и стиловите на учење на учениците.

Втората група на субјекти се оние наставници кои имаат негативен став кон промени, практикуваат традиционален модел на поучување и сметаат дека треба строго да се придржуваме до стариот систем на реализација на наставата. Тие се наставниците кои уживаат и веруваат во конзервативните методи во процесот на описменувањето. Оваа група на наставници настојуваат да најдат недостатоци во системот на образование, училишното организирање, недостаток на материјални средства. Овие наставници се скептични и не веруваат во можните придобивки од примена од нови приоди во наставата. Во нивниот опсег на дејствување не се препознаваат докази за примената на глобално читање, но во практиката се забележува примената на аналитичко – синтетички гласовен метод.

ЗАКЛУЧНИ СОГЛЕДУВАЊА

Ова истражување беше водена од самата цел од ова емпириско истражување која беше осознанието во врска со нивото и предностите на апликација на визуелизацијата како стратегија при процесот на описменување. Сублимираните емпириски резултати дадоа јасна слика за ефикасноста на визуелизацијата како стратегија во процесот на описменување во училница каде се спроведуваат стратегии на визуелизација, и училница со спротивна практика на поучување. Овие сознанија приберени од квалитативно и квантитативно истражување овозможија да се изведат констатации, односно да пристапиме кон изнесените хипотези.

Студијата постигна да го третира теоретскиот дел на ова проблематика и критички да им пристапи на резултатите добиени од истражувањето.

Ова истражување покажа дека во нашето поднебје визуелизација не е непознат поим. Сите наставници се изјаснија дека за прв пат се сретнаа со таа стратегија при следење на обуката Јазично Описменување кога и се обучија да ја применат. Истата се среќава во наставната практика на неколку набљудувани наставници. Во врска со истата проблематика преку податоци од прашалникот за наставниците дојдовме до сознанија дека не постои значајни разлики во компетенциите на наставниците. Овој факт дава можност да лесно ги следиме разликите и ефектот на визуелизација при примена на двата вида тестираа.

Одговорите на наставниците укажуваат дека имаат позитивен став кон усовршување на нивните вештини и ги прифаќаат иновациите во образованието, иако значителен број на наставници се изјаснија дека се преоптоверани од постојани промени.

Во врска со средствата за поддршка и наставните ресурси, наставниците се изјаснија дека сами креираат средства (алатки, материјали) со цел да се обезбедат квалитетна настава за писменост и да одговараат на интересот и желбите на учениците за манипулација други средства освен книгите.

Податоците добиени од набљудувањето покажуваат дека може да се издвојат две групи на наставници кои се разликуваат според нивните ставови и планирање и реализација на наставата.

Првата група на наставници, наставници ентузијасти, се оние кои се мотивирани за усовршување и иновациите им се секогаш потребни и добредојдени. Наставниците од оваа група се субјекти кои секогаш се по потрага на пронаоѓање на успешни наставни методи во процесот на описменувањето. Оваа група на наставници се свесни за нивната улога, нивните должности и одговорности во целокупниот наставен процес. Имаат позитивен став кон овие стратегии на описменување, односно визуелизацијата и евидентно е дека успеваат да ги интегрираат во наставните предмети.

Некои наставници препознаваат индивидуални посебности во способностите и навиките за пресликување, чии особини не ги прават учениците неуспешни. Оваа група на наставници сметаат дека наставните приоди треба да се прилагодат според потребите и стиловите на учење на учениците.

Втората група на субјекти се оние наставници кои имаат негативен став кон промени, практикуваат традиционален модел на поучување и сметаат дека треба строго да се придржуваме до стариот систем на реализација на наставата. Тие се наставниците кои уживаат и веруваат во конзервативните методи во процесот на описменувањето. Оваа група на наставници настојуваат да најдат недостатоци во системот на образование, училишното организирање, недостаток на материјални средства. Овие наставници се скептични и не веруваат во можните придобивки од примена од нови приоди во наставата. Во нивниот опсег на дејствување не се препознаваат докази за примената на глобално читање, но во практиката се забележува примената на аналитичко – синтетички гласовен метод.

Според резултатите од анализа на податоци реализирани со цел да се разгледаат хипотезите, овозможија да се изведат значајни констатации:

1. Од неформалното интервју реализиран во текот на набљудување може да се истакне дека поголемиот број на наставници не применуваат визуелизација. Некои од нив истата ја перципираат како цел за себе, а не како можна или помошна стратегија која придонесува во описменувањето, разбирање на читање, па дури и во математика, природни науки и други наставни предмети. Од опсервираните часови може да се каже дека не се најдени статистички значајни разлики кај наставната практика. Резултатите

укажуваат дека од 48 следени наставни часа, само кај 9 часа се забележа примена на визуелизација. Иако овој број го достигна долната граница од 18,75%, важно е да се истакне дека и овие случаи се среќаваа кај истите наставници. Во текот на набљудувањето имавме пристап до портфолијата на учениците. Ова можност ни даде сознанија дека се забележа ограничен репертоар на користени методи и стратегии што се користат во процесот на описменување. Според добиените резултати и обработените релевантни податоци може да се заклучи дека првата помошна хипотеза ***При поучување на почетното описменување примената на визуелизација е на ниско ниво*** се потврдува.

2. Во првата табела колона четири се прикажани средни големини на нивото на визуелизација според примена во град и во село, а во втора табела се прикажува мала значајност од 0.308>0.05. Овие резултати укажуваат дека нема статистичка значајност на ниво на примена на визуелизација според место на работење. Според анализа на податоците добиени од наставните часови, многу постапки во училишта во град и села не се разликуваат. Додека во град застапеност на визуелизација достигнува до 9,7% , во селските училишта разликата достигнува само 2,3%. Преку приложените резултати може да заклучиме дека втората помошната хипотеза која гласи: ***Не постои статистичка значајна разлика при примена на визуелизација во рурални и урбани училишта*** се потврдува.

3. Според прикажаниот Pearson коефициент на корелација од 0.258 со сигнификантност од 0.034 која е помала од втората граница на валидитет од 0.05(0.01<0.034 < 0.05), со други зборови значи дека постои ниска позитивна корелација помеѓу компетенции и примена на визуелизација. Преку приложените резултати може да заклучиме дека трета помошната хипотеза која гласи: ***Не постои статистичка значајна разлика во однос на компетенциите на наставниците во рурални и урбани средини*** се потврдува.

4. Се прикажува коефициент на значајност од 0.035<0.05 т.е. дека постои статистичка значајност на ставот на наставниците кои мислат дека се поттикнува читањето со разбирање од страна на визуелизацијата ако се користи честопати и секогаш наспроти другите. Од добиените резултати согледуваме дека помошната хипотеза која

гласи: ***Постои статистичка значајна разлика кога се применува визуелизација во однос на поттикнување на читање со разбирање*** се потврдува.

5. Со дадените податоци добиени од прашалниците и оние прибрани при набљудувањето на наставните часови може да се констатира дека петтата хипотеза се потврдува позитивно. Значи, горенаведената помошна хипотеза се потврдува бидејќи диминира позитивниот став на наставниците (над 55% + над 23%) (честопатаи и секогаш) дека стратегијата на визуелизација може успешно да се интегрира во сите наставни предмети, значи над 78% од наставниците се согласуваат со ова. Т.е. Х5: ***Примена на стратегијата на визуелизација може успешно да се интегрира во сите наставни предмети*** се потврдува.

6. Во однос дека две третини, т.е. 89,71% од испитаниците одговориле потврдно за позитивното влијание на адекватната илустрација на текстот во читање со разбирање, може да се констатира дека хипотезата се потврдува. Паралелно со овие податоци, сублимираните резултати од тестирањата на учениците кои достигнуваат висок степен на постигања во визуелните тестови, и тоа од 78,58%, даваат можност да хипотезата која гласи: ***Адекватната илустрација на текстот позитивно влијае на читање со разбирање*** да ја потврдуваме.

7. Во однос на тоа како сликите и графичките прикази влијаат во задржување на вниманието на учениците и според набљудувањата може да се истакне дека визуелните прикази имаат големо влијание. На нив им се поатрактивни затоа првиот контакт се насочува кон анализирање и „зграпчење” на првиот впечаток според тој приказ. Во овој случај на учениците им се дава можност да предвидуваат, да креираат врски со книгата/задачата, да се мотивираат за вклучување во активност и задржување на вниманието и интересот. Со тоа, може да се констатира дека седмата помошна хипотеза која гласи: ***Сликите и графичките прикази во учебниците позитивно влијаат на задржување на вниманието на учениците*** се потврдува.

8. Во врска со тоа дека ***Говорните вежби го збогатуваат речникот на учениците и ја поттикнуваат визуелизацијата*** наставниците го потврдуваат овој став. Овие сознанија даваат можност да се констатира дека помошната хипотеза се потврдува.

9. Според сублимираните резултати 86,76% го потврдуваат влијанието на глобалното читање и визуелнизацијата во процес на описменување. Само 7,35% од наставниците покажуваат неутрален став, односно истакнуваат дека понекогаш овој пристап влијае во описменување. Со покажаните резултати и податоците приберени од партиципативното набљудување може да констатираме дека и осмата хипотеза ***Глобалното читање и визуелизација помага во процес на описменување*** се потврдува.

10. Според прикажаниот коефициент на корелација помеѓу двете варијабли од r=0.244 sig=0.045<0.05 може да констатираме дека постои мала позитивна корелација помеѓу описменување и визуелизација. Со други зборови, со порастот на користењето и примената на визуелизација во наставата расте и нивото на описменување на учениците во оваа истражување.

Анализите од 512 тестирани ученици со два вида тестирања покажуваат дека точните и неточните одговори немаат пропорционална распределба. Со други зборови, доминира едната страна поточно позитивната страна – точни одговори. Со други зборови се очекува промена на актуелната состојба на описменување кон подобрување на нивото на описменување со влијание на примената на визуелизација.

Основната хипотеза која гласи: ***Визуелизација позитивно влијае во процесот на описменувањето*** се потрдува.

ПРЕПОРАКИ

Анализата од истражувањето, пристапите за компарација и евалуација, зебележаните позитивни искуства и недостатоци од набљудувањето, пресуди и проценки од неформалното интервју од наставниците, забележаната проблематиката од факти приберени од портфлоија и други материјали, ќе ни го олеснат давањето на предлози за можни решенија, имено препораки за одредени недостатоци во ова поле.

- **Зајакнување на капацитетите** –обезбедување на професионален развој на државни службеници, училишни лидери, и едукатори од целиот свет за да им помогне да ги прифатат новите пристапи кон наставата и учењето, со користење на технологија и за да им помогне на учениците да развијат професионални вештини за 21 век.

Растечки заедници на учење се поддржуваат едукаторите со алатки и стратегии за зајакнување на нивните капацитети за да се изградат заедници на практика, да соработуваат со колегите од целиот свет и да размислуваат надвор од училницата. Да се формираат мрежи за хоризонтално и вертикално споделување во ниво на училиште и пошироко со цел на меѓусебна подршка и соработка.

Проширување на практиките за настава и учење изнаоѓање на нови начини за предавање и учење. Иновации се случуваат секој ден во училиштата низ целиот свет.

Реализирање на обуки во училишта за подигнување на педагошки и методички знаења и вештини на наставниците во подрачјето описменување. Во тие обуки да се учествува и педагошката служба за континуирано следење и подршка на наставниците.

Промовирање на успешни наставни практики со примена на современи приоди за да се поуствува неизбежнсота за примена и полезноста од нивна примена.

Создавање на систем на професионална и материјална поддршка - од раководителите и од заедница.

Создавање на систем за мотивација на наставниците и училиштата промотери на успешни практики со поттикнувачки карактер за иницирање и охрабрување на наставниците за примена на современи приоди во настава.

Континуирана поддршка соодветна и ажурирана информираност за иновациите во образование од БРО. Претставници од истата иснтитуција да го следат развојот на одредени ставови на наставниците.

Риформулација, збогатување и прилогаодување на курикулумот во согласност со современи барања во образование каде органските и логичките врски на концептите или знаењето се ставаат во спирална форма.

Подигнување на иницијативата на наставните факултети за усовршување на програмите со цел да се обезбеди систематска обука во согласност со промените што се јавуваат во образовниот систем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Адамческа, С. (1997*), Почетно читање и пишување*, методски прирачник, Скопје:Легис
2. Алибабиќ, Ш. Поповиќ, К. Авдагиќ, Е. (2013), *Андрагошки прирачник за образовна работа со возрасни*,Скопје: Бигосс
3. Alexander, P. A., and Judy, J. E. (1988), *Review of Educational Research*, DOI: 10.2307/1170279
4. Ana Peshikan dhe Iviq, I., (2001), *Aktivno uçenje i Publikum,* Beograd
5. Андерсон, Л.(2013), Настава за да се учи, Референтен водич за насавници ореинтирани кон резултати, Београд: Гама дигитал центар
6. Арнаудова, В.,(2000), *Приоди кон визуелно размислување*, Скопје:БРО
7. Beci, B., (2006), *Igra slova i glasova,* Podgorica: Mouse
8. Begg, I., (1973), Imagery and integration in the recall of words. *Canadian Journal of Psychology,*27: 159.
9. Bjelica, J., Galic-Jušic, I., (2005), Приручник о дислексији, дисграфији и сличним тешкоћама у читању, писању и учењу, Загреб http://www.monkstk.ba/attachments/article/115/disleksija.pdf
10. Blake, D. & Hanley, V. (1995), *Dictionary of Educational Terms*, Aldershot: Arena
11. Bloom, B., (1956), *A Taxonomy of Educational Objectives*, Manuali I, New York:David McKay
12. Burns,S., Griffin, P., and Snow, S., (1999), *Starting out right : A guide to promoting children's reading success*, Washington: National Academy Press
13. But,D., Svorc, L., (009),*Uspesno citanje i pisanje, teknike za razvoj pismenosti*, Beograd:Kreativni centar
14. Buzan, T. (1994), The Mind Map Book, London:Plume Book
15. Bridge, C., Long, S., & Winograd, P. (1989*). The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading*. Reading Research Quarterly. 24(3)

16. Bromley, K., Irwin-De Vitis, L., и Modlo, M. (1995), *Graphic Organizers: Visual Strategies for Active Learning*, New York:Scholastic Professional Books
17. Brown, S. (2007). An arts integrated approach for elementary-level students. *Childhood Education, 83*
18. Brown, H. D. (2007). Principles of Language Learning and Teaching. (5th ed.) White Plains, NY: Pearson Longman
19. Campbell, L., Campbell, B. and Dickinson, D. (1996). Teaching and learning through multiple intelligences. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon
20. Cregan, (1998), цитарано во Five Components of Effective Oral Language Instruction, Professional Development Service for teachers, Dublin:Nangor Road
21. Cornett, C, (1983), *What you should know about teaching and learning styles*, Bloomington: IN,
22. Даскаловска,Н., Експлицитно и имплицитно усвојување на странските јазици, *eprints.ugd.edu.mk/*
23. Даскаловска, Н., (2012), Информатичката технологија, стиловите на учење и видовите на интелигенција, *Образовни рефлекции*, Скопје:БРО
24. Dejvid, B.& Lari, S. (2009), *Uspešno čitanje i pisanje, Tehnike za razvoj pismenosti*, Beograd:Kreativni centar
25. Denis, M. (1982). Imaging while reading text: A study of individual differences. *Memory & Cognition*, 10: 540-545.
26. Делчев, Ѓ.(1991), Методски прирачник за настава по македонски јазик во прво одделение, Скопје: Дидакта
27. Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование*, Скопје: Просветно Дело
28. Dijk, T., & Kintsch, W. (1983), *Strategies of discourse comprehension*, Academic Press, New York
29. Dixon,J., & Tuladhar, S., (1996), *Whole Language:An Integrated Approach to Reading and Writing*, Massachutesetts:ScholarWorks

30. Duke, K., и Pearson, D.,(2002), Effective Practices for Developing Reading Comprehension, *What Research Has To Say About Reading Instruction*, 4the ed. Newark DE: International Reading Association
31. Dunn, R., & Griggs, S.,(1988), *Learning styles: Quiet revolution in American schools.* VA: National Association of Secondary School Principals
32. Fontana, D. (1994*), The Secret Language of Symbols,* San Fransisko
33. Frith, U., (ed) (1980), Cognitive process in Spelling, London:Academic Press
34. GambrelL L.B., & Jawitz, P.B. (1993). Mental imagery, text illustrations,and children's story comprehension and recall. Reading Research Quarterly, 28(3)
35. Gerard, T.; Marcan, D., *Примена на стандардите за оценување на учениците*, без ознака
36. Gough,P.B., & Tunmer, W.E., (1986), Decoding, Reading and reading disability, *Remedial and Special education*, 7(1):6-10
37. Gramatkovski, B., Kochoska,J., Ristevska,M., Sivakova, D., The expressive Reading as an Opportunity for Improvement of the Preschool Children's Speech, *International Journal of Innovation and Research in Educational Sciences*, Volume 4, Issue 1, ISSN
38. Grup autorësh, (1981), *Fjalori i Gjuhës së Sotme Shqipe*, Prishtinë:Rilindja
39. Gjokutaj,M., Rrokaj, Sh., Krasniqi, I., Kumnova, S., (2012), *Libër për mësuesin*, Tiranë: Pegi
40. Hansen, J., (1981), The Effects of Inference Training and Practice on Young Children's Reading Comprehension., *Reading Research Quarterly*, v16 n3
41. Hay, J., Smith, M., (2004), Effective Literacy Strategies in Years 9 to 13, New Zealand: Ministry of Education by Learning Media Limited
42. Harvey, S., Goudvis. A., (2007), *Strategies that work :Teaching the comprehantion for understanding and engagement*, Stenhouse Publishers
43. Хејс, Д., (2017), *Основи на наставата во основното образование*, Скопје: Арбериа Дизајн
44. Hoggart, R. (1998), Critical literacy and critical reading. In Cox B. (Ed) *Literacy Is not Enough: Essays on the importance of reading*, Manchester: Manchester University Press
45. Holdaway, D., Shared Reading An Instructional Strategy for Teachers Grades K–3, http://www.readingrockets.org/content/pdfs/SharedReading.pdf

46. Itkovič, Z., (1997), *Opča Metodika nastave*, Split: Književni krug
47. James, M., C., Pavio, A., Dual Coding Theory and Education, *Educational Psychology Review, VoL 3, No. 3, 1991*
48. Јуинг, Р., Лори, Т., & Хигс, Џ., (2016), *Наставата и комуникацијата, обмислување на професионалните искуства*, Тетово:Арбериа Дизајн
49. Јованова- Митковска, С.,(2011), Некои согледувања за „звучната метода" на Ковачев, *Годишен зборник*, Кочани: Европа
50. Kirschner, P., & van Merrinboer, J. G, (2013), Do learners really know best? Urban legends in education, *Educational Psychologist*,48 (April 2015), 169–183
51. Kirylo,J.D. и Millet, C.P., (2000), Graphic organizers: An integral component to fascilate comprehension during basal reading instruction. *Reading improvement*, 37:179-184
52. Krasniqi, I., (2002), *Mësimi i leximit dhe shkrimit fillestar*, Prishtinë: Libri shkollor
53. Китанов, Б., (2001), Методика на наставата по македонски јазик со практикум (од I до IV одделение), Штип: Педагошки факултет
54. KydiamS, Understanding the Statistics of Visual Learners, превземено во http://files.constantcontact.com/d4e68584201/b033e476-f119-4da5-b502-77beff002e45.pdf
55. Кремин, Т., Џејмс, А., (2017), *Извадување на одделенска настава*, Скопје:Арс Ламина
56. Lawton, D. &Gordon, V. (1996) *Dictionary of Education*, London: Hodder and Stoughton
57. Lekič, Đ., (1991), *Metodika razredne nastave*, Beograd: Nova prosveta
58. Levin, J. R., & Pressley, M. (1985). Mnemonic vocabulary instruction: What's fact, what's fiction, Dillon, R. F. (ed.), *Individual Differences in Cognition*, Vol. 2, Academic Press,New York
59. Levin, J. R., and Berry, J. K. (1980). Children's learning of all the news that's fit to picture, *Educational Communication and Technology*, 28
60. Lewis, J., (2005), *Studimi Akademik,lexime dhe stategji*, Tiranë:CDE
61. Лорин.В.Андерсон,(2013) *Настава за да се научи* : Референтен водичза наставници ориентирани кон резултати, Београд:Гама дигитал центар

62. Mackey, M. (2004), Playing the text.In Grainger, T. (Ed) *The RoutledgeFalmer Reader in Language and Literacy*, New York: RoutledgeFalmer
63. Markovič, Ž., (1972), *Nastava početnog pisanja i čitanja,* Beograd:ETM
64. Marzano, R.J. (1998). *A theory-based meta-analysis of research on instruction*. Mid-continent Regional Educational Laboratory, Aurora, CO
65. Маус, Д., & Рејнолс, Д., (2017), Ефективна настава, истражувања и практика, Скопје:Арс Ламина
66. McCormick, H., DeFanti, A. & Brown D. (1987), Visualization in scientific computing: Definition, domain, and recommendations. *Computer Graphics*,21,3-13
67. McKenzie, W. (2005), Multiple intelligences and instructional technology. ISTE (International Society for Technology Education), ISBN 156484188X
68. Мицковска, Г., Тасевска, А., (2015), *Формативно оценување во одделенска настава*, Скопје: Винсент графика
69. Michel. Д., Imaging while reading text: A study of individual differences, Memory & Cognition, 1982, Vol. 10(6), 540-545
70. Milatovič, V., (1986), *Nastava početnog čitanja i pisanja,* Beograd:ETTM
71. Mioč, J., (1980), *Priručnik za nastavu početnok čitanja i pisanja po kompleksnom postupku*, Beograd: ETTM
72. Mishiq, B.(1988), *Nivo čitanja i teškoča u čitanju kod učenike i razreda*, Sarajevo: Naša Škola
73. Moaćanin, P.,(1959), Metodika elementarne nastave sprskohrvatskog jezika, Beograd:ETTM
74. Мурати,.Џ., (2002), Дидактика Методологија на настава, Тетово:Чабеј
75. Musai, B. (2005), *Mësimdhënia dhe të nxënët ndërveprues,* Tiranë:CDE
76. Musai, B., (1995), Psikologji edukimi, zhvillimi, të nxënët, mësimdhënia,Tiranë, Pegi
77. Mustafa, A., Disa probleme në punën e mësuesve të gjuhës për përvetësimin e gjuhës letrare në shkollë, (2011), превземено на 15.08.18 од http://www.zemrashqiptare.net
78. Mustafa, A., (200), *Didaktika e gjuhës shqipe dhe e leximit letrar,* Shkup:Logos
79. Наставна Програма за I одделение во деветгодишно основно образование (2007)

80. Наставна програма за II одделение во деветгодишно основно образование, (2007), Скопје:Кома
81. Наставна програма за III одделение во деветгодишно основно образование (2007)
82. Наставна Програма за IV-VI одделение во деветгодишно основно образование (2007)
83. Наставна Програма за VII - IX одделение во деветгодишно основно образование (2007)
84. Наставна Програма, (2007), Скопје: МОН, http://www.bro.gov.mk/docs/Makedonski_jazik_pdf.pdf
85. Ничева, В. (2014), *Поим, значење и класификација на наставните средства,* Штип
86. Nushi, P. (1988), *Sistemi i grafisë së tingujve të shqipes dhe vetitë perceptive e përmasat e lexueshmërisë së shkronjave të alfabetit të gjuhës shqipe*, Prishtinë:Rilindja
87. Osmani, F., (2010), *Sistemi i vlerësimit në funksion të procesit mësimore*, Тетово:Арбериа Дизајн
88. Paivio, A., (1990). *Mental representations: A dual-coding approach,* New York: Oxford University Press
89. Paris, G., Wasik, A., & Turner, C. (1991), The development of strategic readers, in Kamil, L., Mosenthal, B., *Handbook of Reading Research* ,second edd, NY:White Plains
90. Paulson, L.; Paulson, P.; Meyer, C.(1991), *What makes a portfolio a portfolio*, Journal article, v48 n5 60-63
91. Pea, R. (1987), Cognitive technologies for mathematics education. In Schoenfeld, A. H. (Ed.)*Cognitive science andmathematics education*, Hillsdale, NJ: Erlbaum
92. Pearson, D., Duke, N. (2002), Effective practices for developing reading comprehansion, *Scholastic red*, International reading association, third edition
93. Pearson, P. D., Roehler, L .R., Dole, J. A., & Duffy, G. G. (1992), Developing expertise in reading comprehension. in Samuels, S. J. & Farstrup, A. E. (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (2nd ed.). Newark, Del.: International Reading Association

94. Peruško,T., (1964), *Materinski jezik u obaveznoj školi*, , Zagreb: Pedagoško-književni zbor,str.25
95. Петкоска, Б., (2008), *Методика на креативна настава по предметот македонски јазик во нижите одделенија на основното училиште*, Скопје:Магор
96. Piggott, J., Woodham,L. (2009), Thinking Through, and By, Visualizing, https://nrich.maths.org/6447
97. Поповиќ, Ч., (1960) Почетно читање и пишување, Скопје:Просветно дело
98. Potkonjak, N., & Šimleša, P.,(urednici), (1989), *Pedagoška enciklopedija*, Beograd:Školska knjiga
99. Pressley, M., and Collins Block, C. (2002), *Comprehension instruction: Research-based best practices*, New York: Guilford Press
100. Probs, E., (1985), Transactional Theory in the Teaching of Literature, *Journal of aesthetic education* 20, no. 4 Yale University Press
101. Rayner, K., Foorman, B., Perfetti, Ch., Seidenberg,M., (2001), *How Psychological Science Informs the Teaching of Reading*, Wisconsin: University of Madison
102. Reid, J. (1995). *Learning styles in the ESL/EFL classroom*. Boston: Heinle and Heinle
103. Ridley, M., (2012), *Beyond Literacy*, http://www.beyondliteracy.com/ (превземено на 25.06.2017)
104. Ruddell, R. (2002). Teaching children to read and write: Becoming an effective literacy teacher, 3rd ed. Allyn and Bacon: CA.
105. Seifert, J. (2001) Визуализација, презентација, модерирање, Офенбах:Gabal
106. Siew-Yin, H., (2010), *Seeing the Value of Visualization*, National Institute of Education, Singapore: Nanyang Technological University
107. Snow, C.(2002),*Reading for understanding*, Arllington:RAND
108. Stefanovič, ., (1980), *Metodika nastave srpskohrvatskog jezika*, Gornji Milanovac:Dečje novine
109. Shashai, A. (2000), *Nga të folurit në lexim*, Elbasan: Elbasani

110. Šimleša, P., (1967), *Metodika elementarne nastave materinskog jezika i matematike*, Zagreb:PKZ

111. Tanton, J. (2016), *The Power of Mathematical Visualization*,Virginia:The Great Courses

112. Temple, Ch., Crawford, A., Saul, W., Mathews, S., Makinster, J., Strategji të mësimdhënies dhe të nxënit për klasat mendimtare, New York:The InternationalDebate Educate Asociation

113. Torgeson, C., J., Brooks, G., Hall, J., (2006), *A systematic review of the research Literature on the use of Phonics in the Teaching of Reading and Spelling.* DFES Research Report no 11.Sheffield:University of Sheffield

114. Tovani, C. (2000), I read it, but I dont get it: *Comprehansion strategies for Adolescent readers*, Maine: Stenhouse publishers

115. Улјенс, М., (2016), *Училишна Дидактика*, Скопје:Арс Ламина

116. Vajnaht, E., (1970), *Naš put*, Zagreb:Školska kniga

117. Вилотиевич, М., (1999), *Дидактичке теорије и теорије учења, Дидактика 2*, Београд:Научна книга

118. Watson, J. & Johnston, R. (1998), Accelerating reading attainment: The effectiveness of synthetic phonics. симнато од https://slideplayer.com/slide/8230469/

119. Webster New World Dictionary

120. West, Th. (2014),*Thinking like Einstein: Returning to our visual roots with the emerging revolution in computer information visualization*, New York: Prometheus Books

121. Willingham, D. T, (2009), *Why don't students like school: A cognitive scientist answers questions about how the mind works and what it means for the classroom,* John Wiley & Sons.

122. Winsor, P. ; Ellefson, B. (1995). Professional Portfolios in Teacher Education: An Exploration of Their Value and Potential. *The Teacher Educator,* 31(1), 68

123. Wittrock, M., Generative Learning Processes of the Brain, *Educational psychologist*, 27(4), 531-541

124. Woolfolk, A. E. (1987). *EducationalPsychology* (3d ed.), Prentice-Hall, Englewood Cliffs, New Jersey

125. Worder, P., and Boetcher, W., (1990), Young children's acquisition of alphabet knowledge, *Journal of Reading Behavior*, 22, 277–295. doi:10.1080/10862969009547711

126. Зенки-Далипи, А., (2013), *Спроведување на стратегии на читање со разбирање во првиот развоен циклус на основните училишта во Гостивар*, Тетово:УТ, Магистерски труд

127. Зенки-Далипи, А.,(2018), Улогата на визуелизација во поучување на математика, Зборник на трудови, Арс Ламина, Скопје

128. Zimmermann W.,& Cunningham S. (1991), Editor's introduction: What is mathematical visualization. In W.Zimmermann, & S. Cunningham (Eds.), *Visualization in teaching and learning mathematics,* Washington, DC: Mathematical Association of America

129. Zimmerman, S., & Keene, E., (1997), *Mosaic of Thought: Teaching Comprehension in a Reader's Workshop*, превземено од http://www.educationworld.com/a_curr/profdev/profdev094.shtml

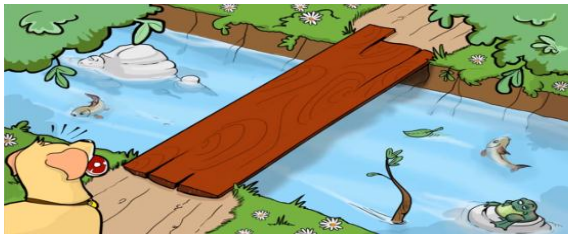
130. Зулфиу, Н.(1997), *Дидактика*, Приштина: PROGRAF

131. Zylfiu, H.(2005), *Didaktika*, Prishtina: Tigemate

ПРИЛОЗИ

Appendix A

Едно куче, на кого еден месар му подари парче месо, брзаше за да може да јаде го дома во мир.



На својот пат кучето мораше да помине на мост низ потокот.

Додека тој преминал на тесниот пешачки мост, тој погледнал надолу и го видел својот одраз во мирната вода како во огледало. Застанал и помислил дека тоа беше уште едно куче кој исто така имал парче месо.

Но, неговото парче месо изгледаше поголема од неговата. Затоа, тој решил да го има тоа исто така.

Во тој момент, кучето почна да лае за до го земе поголемото парче месо од него.

Кога тој ја отвори устата, неговото парче месо падна во водата, потона, и беше изгубена, а песот се пушти по месото.

Кучето успеа да исплива до брегот, и како стоеше тажно размислувајќи за доброто парче месо што ја изгуби, сфати колку глупаво куче беше.

Appendix A.1.

КУЧЕТО И СЕНКАТА

Едно куче, на кого еден месар му подари парче месо, брзаше за да може да јаде го дома во мир. На својот пат кучето мораше да помине на мост низ потокот.

Додека тој преминал на тесниот пешачки мост, тој погледнал надолу и го видел својот одраз во мирната вода како во огледало. Застанал и помислил дека тоа беше уште едно куче кој исто така имал парче месо. Но, неговото парче месо изгледаше поголема од неговата. Затоа, тој решил да го има тоа исто така.

Во тој момент, кучето почна да лае за до го земе поголемото парче месо од него. Кога тој ја отвори устата, неговото парче месо падна во водата, потона, и беше изгубена, а песот се пушти по месото. Кучето успеа да исплива до брегот, и како стоеше тажно размислувајќи за доброто парче месо што ја изгуби, сфати колку глупаво куче беше.

Appendix A.3 **Тест**

1. **Каде го најде парчето месо кучето?**

2. **Својот одраз кучето го виде:**
- Во огледало
- Во излогот на месарата
- Во мирната вода кога го премина пешачкиот мост

3. **Кучето помисли дека виде:**
- Едно куче со парче месо на уста
- Едно куче кој сакал да му го земе нему месото
- Едно куче кој лаел по селската мачка

4. **Заокружи го точниот исказ**
- Парчето месо од другото куче е попечена од неговата
- Парчето месо од другото куче е поголема од неговата
- Парчето месо од другото куче е повкусна од неговата

5. **Откако тој помисли дека виде друго куче со поголемо парче месо, тој:**
- Почна да трча по кучето
- Да плива во реката по кучето
- Почна да лае за да го земе поголемото парче месо од него

6. **Заокружи го исказот кој НЕ е точен**
- Откако почна да лае неговото парче месо падна во водата
- Другото куче дарежливо му го подари месото
- Неговото парче месо потона и беше изгубена

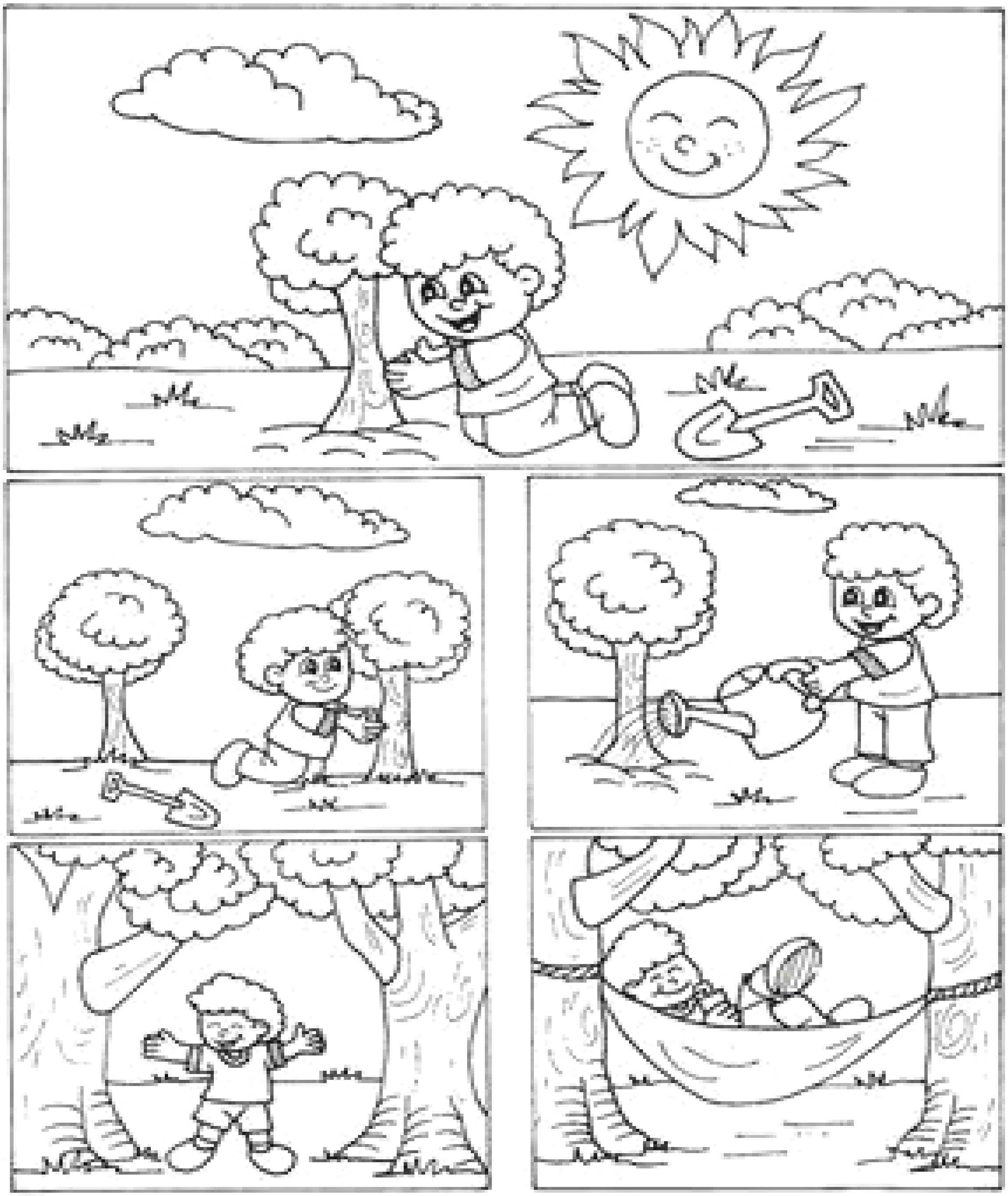
7. **На крај:**
- Кучињата станаа доживотни другари
- Кучето доби две парчиња месо
- Стоеше тажно размислувајќи за доброто парче месо што ја изгуби

8. **Заокружи исказот што мислиш дека се совпаѓа со карактерот на кучето**
- Храбро куче
- Добродушно куче
- Алчно куче

9. **Во задниот дел од овој тест нацртај ја приказната „Кучето и сенката"!**

Appendix B

Креирај приказна од дадените слики!



Appendix B.1.

	Индикатори на размислување на учениците	4	3	2	1
Разбирање	• Создава ментални слики преку користење на текст и шема • Користи важни информации за да се создаде "голема идеја" слики • Демонстрира разбирање на зборовите на авторот • Илустрира настани или информации од текстот	Јасно ги визуелизира клучните елементи од текстот; вклучува точен и детален опис кој покажува темелно разбирање на текстот; разработува мулти-сензорни слики пошироко од буквалното ниво	Соодветно ги визуелизира клучните елементи од текстот; вклучува точен опис со некои детали	Се појавува потешкотија да визуализира од текстот; вклучува слаб опис; може да содржи неколку неточни и / или погрешни толкувања	Не е во можност да направи визуелизациј а од текстот
Поддршка	• Користи речник од текстот • Користи шема • Користи структура на текст, конкретни детали, и / или примери од текстот	Јасно поддржува размислување со докази од текст и / или шема; размислувањет о се протега пошироко од буквалното ниво со оструомно објаснување	Соодветно поддржува размислувањ е со докази од страна на текст и / или шема	Делумно поддржува размислувањ е со ограничен број на докази од текстот	Неможност за поддршка на размислувањ е со докази од текстот

Примена	• Пренесува размислување усно или во печатена форма • Го користи јазикот на стратегија • Интегрира други стратегии...	Јасно ја покажува примената на стратегијата за збогатување на разбирање на текстот	Соодветно ја демонстрира примената на стратегијата употребена за да им помогне во разбирањето на текстот	Делумно ја покажува примената на стратегијата која е користена но придонела конфузија	Не демонстрира примена на стратегија
Резултат: __/12 Коменти:					

Appendix B.2.

	ПОРТФОЛИО	ДА	НЕ
1.	Сите ученички портфолија беа достапни за увид		
2.	Портфолиото е уредно организирано и разбирливо		
3.	Во портфолиото се забележуваат трудови по сите предмети		
4.	Во портфолиото има докази за примена на соодветни видови визуелни прикази		
5.	Портфолиото е богато со цртежи кои пренесуваат информации		
6.	Во портфолиото се забележуваат илустрирани текстови		
7.	Се забележува богато и успешно портфолио, каде се забележува улогата на наставникот и примена на современи техники и стратегии.		

Appendix C

ПРАШАЛНИК ЗА НАСТАВНИЦИ

Овој прашалник е упатен до наставници од одделенска настава, од кои се бара да ни обезбедат информации за нивната професионална подготовка, ресурси за учење, наставни материјали и активности кои се спроведуваат во училницата за да се промовира развојот и стратегиите за читање вештини за учениците. Бидејќи Вие сте избрани да бидете дел од ова истражување, Ве молиме да дадете искрен одговор на анонимниот прашалник со цел да овој прашалник ја постигне намената. Ве молиме да обележите со ***X*** *изјавата каде ќе се најдете себеси или вашата пракса.*

1. ***Општи информации за наставникот***

Место на вработување	***Град***	***Село***

Компетенции на наставникот	**Секогаш**	**Честопат и**	**Понеког аш**	**Ретко**	**Никогаш**
1. Изразувам желба и интерес за професионално усовршување					
2. Мислам дека сме преоптоварени од постојаните иновации во образованието					
3. Иновациите се добредојдени					
4. Во училиштето постои систем за надградба на наставниците					
Информации и методични знаење	**Секога ш**	**Честопа ти**	**Понеког аш**	**Ретко**	**Никога**
1. Имам информации за постигањата на учениците на Р.М. во меѓународното оценување - PIRLS на описменување					
2. Сум учествувала во обука за јазично описменување					
3. Во мојата наставна практика ги применувам стекнатите знаења од обуката					
Средства за поддршка на описменување	**Секога ш**	**Честопа ти**	**Понеко гаш**	**Ретко**	**Никога**
1. Сам креирам средства (алатки, материјали) со цел да се обезбедам квалитетна настава за писменост					
2. Освен основните книги, учениците изразуваат желба за манипулација со други средства					

Наставна пракса	Секогаш	Честопати	Понекогаш	Ретко	Никога
1. Разбирањето на читањето го олеснува учењето во други предмети					
2. Поседувам знаења за стратегии за описменување					
(Ако имате познавања за стратегиите за описменување, ве молиме наведете некои од нив!) ________________					
3. Имам познавања за техники и графички организатори кои го олеснуваат разбирање на читање					
4. Во практика применувам техники и графички организатори кои го олеснуваат читањето					
(Ако применувате техники и графички организатори кои го олеснуваат читањето, ве молиме наведете неколку од нив!) ________________					
5. Моделирам различни стратегии за читање (предвидување, визуелизација, следење, итн.)					
6. Ги замолувам учениците индивидуално да цртаат слики поврзани со текстот					
7. Глобалното читање и визуелизација помага во процес на описменување.					
8. Примена на визуелизација како стратегија на описменување го продлабочува разбирањето на читање					
9. Сликите и графичките прикази во учебниците позитивно влијаат на задржување на вниманието на учениците					
10. Визуелизацијата како стратегија ја применувам во тек на поучување на читање, читање со разбирање, пишување, математика, природни науки.					

Ви благодариме за соработката!