



УНИВЕРЗИТЕТ СВ. „КИРИЛ И МЕТОДИЈ“
ФИЛОЗОФСКИ ФАКУЛТЕТ - СКОПЈЕ
ИНСТИТУТ ЗА ПЕДАГОГИЈА

ОПИСМЕНУВАЊЕ НА ВОЗРАСНИТЕ ВО РЕПУБЛИКА МАКЕДОНИЈА
– СОСТОЈБА И ТЕНДЕНЦИИ

-докторска дисертација-

Ментор:
Проф. д-р Зоран Велковски

Кандидат:
м-р Елена Ризова

Скопје, септември 2012 година

СОДРЖИНА

Вовед	5
I Теоретски пристап кон проблемот на истражување	8
1. Дефинирање на писменоста	9
1.1. Писменоста како цивилизациски проблем	9
1.2. Дефиниции за писменоста	15
2. Видови писменост	27
2.1. Основна, базична писменост	29
2.2. Функционална писменост	32
2.3. Компјутерска писменост	38
2.4. Критичка писменост	41
2.5. Дигитална писменост	44
2.6. Здравствена писменост	46
2.7. Научна писменост	48
2.8. Статистичка писменост	49
2.9. Визуелна писменост	50
2.10. Информациска и медиумска писменост	51
2.11. Емоционална писменост	53
2.12. Еколошка писменост	54
2.13. Културна писменост	56
2.14. Аписменост	57
3. Нивоа на писменост	58
4. Неписменоста и нејзиното влијание врз општествениот прогрес	74
4.1. Социјалното лице на неписменоста	77
4.2. Економското лице на неписменоста	83
5. Статистичка слика на (не) писменоста во светот	88
6. Неписменоста и интернационалните документи	98
7. Писменоста во рамките на концептот за доживотното учење	104
8. Мотивација на возрасните за описменување	109
9. Неписменоста во Република Македонија	126

9.1. Историски развој на образованието на возрасните и описменувањето во Република Македонија.....	126
9.2. Описменувањето на возрасните низ призмата на националните образовни документи на Република Македонија.....	135
9.3. Неписмениот аспект на писменоста во Република Македонија....	144
9.4. Проекти и активности на полето на описменување на возрасните во Република Македонија.....	156
9.5. Наставен кадар кој работи со возрасни.....	162
10. Улогата на едукаторот во процесот на описменувањето	171
10.1. Фактори за успешност на програмите за описменување.....	179
11. Моделот за описменување на Пауло Фреире	183
11.1. Животниот и професионалниот развој на Пауло Фреире.....	183
11.2. Моделот за описменување на Пауло Фреире.....	186
11.3. Процесот на описменување.....	196
11.4. Пристапи во описменувањето.....	213
12. Постописменувачки период	217
13. Дидактички аспекти на организација и реализација на описменувањето на возрасните во Република Македонија.....	224
Резиме	231
II Методологија на истражувањето.....	237
1. Предмет на истражувањето	238
2. Цел и карактер на истражувањето.....	238
3. Задачи на истражувањето.....	239
4. Хипотези	240
5. Варијабли на истражувањето	242
6. Методи, техники и инструменти на истражување	243
7. Популација и примерок	245
8. Обработка на податоци	246
9. Организација и тек на истражувањето	247
III Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето	248

1. Писменоста на возрасните во Република Македонија низ призмата на креаторите на образовната политика	249
1.1. Стратегии за нивелирање на неписменоста во Република Македонија или пасивно конформирање со сегашноста?.....	250
1.2. Утврдување на специфичен образовен модел за описменување наспроти описменување во рамките на основното образование на возрасните.....	258
2. Компатибилноста на програмите за описменување на возрасните со карактеристиките, можностите и интересите на возрасните луѓе	263
2.1. Компарација на наставните програми по македонски јазик и математика за I, II, III и IV образовен циклус од основното образование за возрасни и наставните програми по македонски јазик и математика за II, III, IV и V одделение од основното образование.....	266
3. Описменувањето на возрасните низ призмата на едукаторите и наставниците.....	336
3.1. Начини на мотивирање на возрасните за описменување...	338
3.2. Дидактички пристапи на едукаторите и наставниците во описменувањето на возрасните.....	346
4. Писменоста низ призмата на на неписмените	356
4.1. Живот со неписменоста како образовен недостаток.....	359
4.2. Општествена, економска и социјална ексклузија на неписмените.....	362
4.3. Продолжување на неписменоста?.....	367
4.4. Писменоста како нужна потреба или општествена облигација?.....	368
IV Заклучни согледувања и препораки	374
Користена литература	382
Прилози	395

Вовед

ЈАС МОЖАМ ДА ЧИТАМ

Дејв Кунтц и Бил Снајдер (Dave Koontz, Bill Snyder)

*„Кога не ја разбираат магијата на буквите во една линија
И не можат да прочитат што е напишано на вашето срце,
Кога не можат да ја решат мистеријата за нештата кои недостигаат во вашата живот,
Или да го дознаат одговорот за она што ве мачи однатре,
Тогаш наоѓате ваше посебно место за криење
И давате изговори и измислувате причини за да не ја покажете
Ужасната тајна која ја криете длабоко во себе,
Во страв дека некој ќе дознае:
Не знаете да читате! Не знаете да читате!
Дали знаете што значи твора?
Сите солзи и стравови кои постојано ги чувствуваат,
Како вашата живот да е една долга, еднаред изгубена битка
Само поради твора што не знаете да читате, не знаете да читате, не знаете да читате...
Овој поимар може да заврши, нека да мора да се префрлате
Кога ќе ја прифатите вистината,
Постојат луѓе кои навистина се фрижиди,
Кои можат да направат животот да биде вреден за живеење,
Тие ќе го засадат семето кое ќе ги негува вашите пофрди
А кога ќе ги жнеете плодите од вашата тврду,
Тогаш погледнете го светот в очи и викнете до небото:
Јас можам да читам! Јас можам да читам! Јас можам да читам!
Јас можам да читам! Јас можам да читам!
Дали знаете што значи твора?
Се ослободивте од солзите и стравовите
И на новата страница од вашата живот можат да напишат
Јас можам да читам! Јас можам да читам! Јас можам да читам!”¹*

¹ “I can read” - Dave Koontz and Bill Snyder (C.E.F.S. Literacy Program, 1989). Оваа поема е составен дел од Американска програма за описменување на возрасни од 1989 година. Преводот на македонски јазик е слободен.

Расправите и дискусиите за (не)писменоста и запрепастувачки големиот број на неписмени луѓе во светот не се новитет, но во последно време се покажува исклучително голем интерес за нив, бидејќи сè повеќе се прифаќа сознанието дека писменоста претставува *sine qua non* во развојот и просперитетот на едно современо општество.

Причините за неписменоста најчесто се припишуваат на забележителниот неуспех на националните образовни системи во продуцирање на писмени луѓе потребни за новото општество кое е базирано на знаење (knowledge-based society).

Во таквото општество во кое живееме и ние денес, постојано пристигнуваат загрижувачки тонови од различни земји околу улогата која ја имаат базичните вештини за читање, пишување и сметање, во постигнувањето и одржувањето на економскиот развој и социјалната кохезија на секоја земја.

Многу добро е познато дека, денес на Пазарот на трудот се потребни луѓе со високи пишани и сметачки способности, додека популацијата која нема да ги поседува, сè повеќе ќе се потиснува кон маргините на државните системи, бидејќи истата не носи економска компетитивност.

Потенцирајќи го барањето за доживотно учење како лична и општествена потреба, современите животни услови ѝ даваат нов третман на писменоста, гледајќи ја како комплексна акција на личноста сама по себе, но и на општеството во целина.

Брзото темпо на живеење и работа наметнуваат писменоста да заземе важно место во концептот на доживотно учење, бидејќи човекот единствено преку писменоста може да воспостави одредена животна рамнотежа. Современите андрагози во писменоста гледаат единствен пат кон реализација на образовните, животните и професионалните потреби на возрастните. Меѓутоа, нагласувањето на потребата од писменост не е својствена само за андрагозите, туку сè повеќе се среќава и кај социолозите, политиколозите, економистите, итн. Поради тоа, на писменоста не можеме да гледаме еднострано, таа е полифакторална појава која бара комплексна анализа и приод.

Смислата на писменоста (за која понатаму повеќе ќе говориме) е изразена во корелација со многу сфери од секојдневниот живот на човекот: со економскиот развој, со социјализацијата и меѓучовечките односи, со подигањето на продуктивноста во

работата, со партиципацијата во различни општествени активности, со промените во квалификационата структура на работната сила, со творечко користење на слободното време, итн.

Целокупната светска литература посветена на овој проблем, разните симпозиуми и научни собири, како и документите што произлегуваат од нив, јасно зборуваат за директната поврзаност на неписменоста со сиромаштијата и нискиот степен на развој како во економска, така и во културна смисла. Сепак, овие констатации не го исклучуваат постоењето на овој проблем и во развиените земји.

Во ерата на компјутери и врвна технологија, во време кога информацијата е поважна од сè, во време кога науката се стреми да ги достигне и најневозможните човечки желби и стремежи, можеби на прв поглед се чини нелогично да се зборува за неписменоста како проблем од глобален размер, но за жал вистината е поинаква. Денешната реалност говори дека бројот на неписмена популација е енормен, а фактот што многу деца прерано го прекинуваат школувањето или пак никогаш и не одат на училиште, го прави проблемот уште посериозен и вреден за разгледување.

Имајќи ги предвид податоците за неписмено возрасно население во светски размери, описменувањето на возрастните како глобална активност се наметнува како неопходност. Заложбите на светските образовни организации, меѓу кои и УНЕСКО (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization), зборуваат за сериозноста и длабочината на проблемот кој не може да се надмине со брзи и палијативни интервенции. Денес, евидентно е дека станува збор за појава која во голема мера ја погодува и Република Македонија и која доколку сакаме да ја надминеме ќе треба да вложиме големи напори, вештини и упорност на сите фактори вклучени во еден сеопфатен и добро организиран процес.

I

**ТЕОРЕТСКИ ПРИСТАП КОН ПРОБЛЕМОТ НА
ИСТРАЖУВАЊЕ**



I Теоретски пристап кон проблемот на истражување

1. Дефинирање на писменоста

„Читањето го снабдува умот само со материја на знаење; мислењето е она кое го прави она што го читаме наше“.

Џон Лок (John Locke) ²

1.1. Писменоста како цивилизациски проблем

Во историјата на цивилизацијата, писменоста отсекогаш била присутна како идеја и како движење. Таа претставувала составен дел од сите големи културни движења, а во некои историски епохи движењата за описменување биле многу силни. Но, многу често идеите за писменоста останале само идеи, без да се оживотворат во реалноста.

Појавата на писмото и писменоста како негово проширување, врзани се за културата на робовладетелската епоха, поточно за цивилизациите на Месопотамија, Грција и Рим. Писменоста тогаш претставувала практична вештина наменета и својствена исклучиво за духовната елита. Според историчарите, писменоста уште во својата појдовна форма имала двојно значење: економско и комуникациско, кои истовремено биле и одлучувачки причини за нејзиното ширење. Истите тие значења на писменоста се и денес присутни во современата цивилизација, но третирани во друг контекст и дополнети со други значења, како на пример хуманистичкото значење на писменоста.

Античка Грција е првата култура во чија основа го среќаваме масовното ширење на писменоста. И во тоа време, економските причини биле пресудни, но сепак голема улога заземале и интелектуалните, научно-творечките и филозофските причини. Со тоа, ширењето на писменоста се потврдило како важна претпоставка за феноменот наречен *дифузија (ширење, распространување) на културата*.

² Џон Лок (1632-1704) е англиски филозоф, педагог и физичар кој големо значење му придава на самообразованието на човекот во процесот на учење.

Основни причини за создавање на образовната култура во антички Рим биле од политичка, воена, културна и комуникациска природа. Во тие причини се содржи развојната смисла на писменоста, а со тоа и нејзиното посебно значење. Оттука произлегува дека, во античката цивилизација се јавува *првата култура заснована на ширење на писменоста*.

За жал, ширењето на писменоста не е во постојан прогрес, гледано од дамнешните времиња до денес. Историски гледано, описменувањето во некои периоди прогресивно се ширело, додека во други периоди имало регресија, како на пример во феудалната епоха. Неписмените кралеви и цареви во феудалниот период биле сведоци за игноранцијата на власта кон писменоста.

Втората дифузија на културата е зачната во цивилизацијата на капиталистичката епоха, поточно во Велика Британија.³ Описменувањето на возрастните, кое во тој период во Велика Британија било во пораст, било детерминирано од економски и религиско-хуманистички причини. На преминот кон 19-от век, дисконтинуираната работа на описменувањето на возрастните преминува во движење за описменување на работници, мотивирано од производно-утилитаристички аспект.

Во современата цивилизација и култура се раѓаат нови движења за описменување на возрастните, базирани на нови идеи и сфаќања за писменоста. Движењето кое го започна УНЕСКО (UNESCO), значително се разликува од сите претходни движења, најмногу според својата концепција и масовност. Експерименталната програма на УНЕСКО, заснована на идејата за функционалната писменост, започнала 1966 година опфаќајќи голем број земји од светот со цел „борба против неписменоста“. Се претпоставува дека ова движење за описменување (најзначајно и најголемо дотогаш, во концепциска и во практична смисла), ја создало основата за *третата дифузија на културата* во многу земји од современиот свет.

Писменоста како идеја и како движење е присутна и во историјата на југословенските народи, во која спаѓал и македонскиот народ. Имено, во почетокот на 19 век кога започнала културната преродба во Македонија, започнал и пробивот на македонскиот јазик во писмена употреба. Се појавиле и првите македонски автори

³ Samolovčev, B. (1963). *Образование одраслих у прошлости и данас*, Zagreb: Znanje.

(Јоаким Крчовски и Кирил Пејчиновиќ) чии дела од религиозен и црковен карактер се печателе на народен македонски јазик. Во средината на 19 век, во Македонија се забележуваат почетоците на граѓанската литература благодарение на Димитар и Константин Миладинови (браќата Миладиновци), кои го будат интересот на македонскиот народ за описменување на мајчин јазик.

Според Шефика Алибабиќ, во развојот и усовршувањето на концепцијата за описменување, може да идентификуваме 4 периоди во меѓународни рамки:

- период од 1945-1964;
- период од 1965-1974;
- период од 1975-1980;
- период од 1981 до денес.⁴

1. За првиот период карактеристичен е *традиционалниот концепт на писменоста со доминантна елементарна алфabetско-јазична и математичка ориентација*. Овој концепт и денес може да се сретне во некои земји од светот. Неговата суштина ја сочинува развивањето на вештината за читање и пишување, во организациска форма на час. Во овој период, во изворите на УНЕСКО е промовирано т.н. фундаментално образование (писменост на ниво на основно четиригодишно образование). Во рамките на овој пристап особено внимание е посветено на пронаоѓање на најефикасните методи за читање и пишување, што резултирало со заклучокот дека не постојат универзално применливи методи за описменување. Традиционалниот концепт на писменоста го преферира масовното описменување по пат на кампањи за „искоренување на писменоста“, што довело до ниско ниво на писменост кај луѓето и голем проблем со одржување на писменоста.
2. Вториот период пак, се карактеризира со формирање нов пристап кон писменоста и описменувањето кој се нарекува *функционално описменување или функционална писменост*. Овој концепт настанува како резултат на односот меѓу неписменото население и развојот на стопанството и општеството воопшто. Имено,

⁴ Alibabić, Š. (1994), *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.

овој концепт на писменоста гледа средство за развој на економскиот и социјалниот прогрес на општеството. Функционалната писменост ја опфаќа елементарната писменост (читање, пишување и сметање), но заснована и ориентирана кон работни и практични содржини, содржини кои се во функција на секојдневниот живот и работа на возрасниот човек.⁵ Концептот на функционална писменост, писменоста ја гледа како прва етапа во континуираниот процес на учење. Функционалното описменување е интензивно и некампањско, а се реализира по пат на општи и селективни програми на писменост. Со оглед на тоа што функционалната писменост станала „владајачка“ концепција на писменост во многу земји од светот, на иницијатива на Унеско настануваат многу програми за функционално описменување. Таква е и Експерименталната програма за светска писменост (EWLP-Experimental World Literacy Program) спроведена во 11 земји од светот.

3. Третиот период претставува сублимација на *критичките проценки, корекции и визии на концептот на функционалната писменост и програмите засновани на овој концепт*. За таа цел е одржан и Меѓународен симпозиум за писменост во Персеполис (денешен Иран) во 1975 година. На овој симпозиум настанала Персеполиската декларација која претставува нов концепт на писменост со јасно истакнат политички, хуман и културен аспект. Овој пристап во дефинирањето и сфаќањето на писменоста значително се разликува од функционалниот пристап, за што укажува и самиот наслов на зборникот од Персеполискиот симпозиум: „Пресврт во писменоста“ („A turning point for Literacy“). Персеполиската декларација во процесот на описменување не гледа само процес на учење за пишување и читање, туку и процес на „ослободување“ на човекот и неговиот развој. Резултатот на таквиот процес е писменост која создава услови за развој на критичката свест кај луѓето за општествените цели и спротивности. Според овој документ, писменоста претставува *инструмент за сите општествени промени*,

⁵ На ваквиот вид писменост Пауло Фреире го гради својот познат метод на описменување кој зема широк замав низ светот триесетина години подоцна.

политички и културни движења, како и предуслов за секој друг вид образование (вклучувајќи го формалниот и неформалниот образовен систем). Овој концепт на дефинирање на писменоста исто така има многу блиски точки со Фреировата теорија на критичка конциентизација, според која во текот на описменувањето се развива критичката свест како услов за критичка акција која секој човек мора да ја преземе, притоа создавајќи културна стварност. Персеполиската декларација инсистира на проширување на функционалноста во концептот на функционална писменост. Функционалноста, покрај нагласената економска димензија, мора да ги опфати и политичката, хуманистичката, општествената и културната димензија. Врз основа на голем број извештаи, расправи и трудови настанати од овој период, можеме да заклучиме дека во овој период се развил концептот на писменост со многу широка функционализација, што секако влијаело врз изборот на содржини, методи и средства на описменување.

4. Четвртиот период претставува судир на различни тенденции во развојот на концептот на писменоста настанати врз основа на два става:

- писменоста е инструмент за развој на општеството,
- писменоста е основно човечко право.

Инспирирано од овие ставови настанало „народното образовно движење“ кое во описменувањето гледа акт на културна афирмација и ослободување на експлоатираниите групи со помош на развојот на критичката свест. Слична на народното образовно движење е и концепцијата на т.н. културно описменување, со акцент на стекнување основни информации за припадниците на одредена култура и придвижување на тежиштето од прашањето како да се учи, на прашањето што да се учи, и др.

Со ставот според кој писменоста претставува основно човечко право, иницирана е кампањата или движењето под наслов „Искоренување на светската неписменост до 2000-та година“. Меѓутоа, ова движење не ги зема предвид сите релевантни фактори на писменоста и описменувањето (како што се изворите за неписменост), па затоа можеби звучи малку утопистички и идеалистички. Во овој период е зачната и идејата за „образование за сите“ (Education for all), која настанува

како израз на загриженоста за оние луѓе со минимално ниво на писменост, а која прераснува во огромно движење кое е едно од главните приоритети на светските организации денес.

Од овој краток приказ на развојот на концептите за писменоста и описменувањето може да се заклучи дека тие во меѓународни рамки се менувале, корегирале и дополнувале. Акцентирани се главно различни аспекти од писменоста (елементарните содржини, работно насочените содржини, критичкото освестување, итн.), но сепак функцијата на писменоста, експлицитно или емплицитно, секогаш е истакнувана.

Денес, во 21 век, во ера на компјутери и интернет, во време кога преголемиот број на информации се лесно достапни за секого, зборуваме за фактот дека повеќе од 113 милиони деца од училишна возраст во светот не одат во училиште, близу 800 милиони возрасни лица не знаат или едвај читаат, пишуваат и сметаат. Како можеме да го објасниме централното значење на писменоста во развојот на цивилизациите, кога истовремено една милијарда луѓе во светот не се здобива со основно образование и право на описменување?!

1.2. Дефиниции за писменоста

За да може подобро да се прикаже писменоста како проблем, како и состојбата со (не)писменоста на возрастните во Македонија, неопходно е најпрво да се дефинира поимот писменост и да се анализираат критериумите според кои луѓето се категоризираат на писмени и неписмени.

Како и за многу други образовни прашања, така и за прашањето на писменоста не постои единство во ставовите на експертите во светски размери. Проблемот произлегува од фактот што сеуште експлицитно не е дефинирано кои знаења и вештини човекот треба да ги поседува за да се смета за писмен.

Изненадувачки е колку различни компоненти се земаат предвид при дефинирањето на писменоста, при што се занемарува поимната комплексност на истата. Поради тоа, се среќаваме со различни критериуми во различни земји за она што се нарекува основно или базично ниво на писменост кај луѓето.

Во некои земји основен критериум за писменост е *совладаната вештина за читање* (Чиле, Колумбија, Тајланд), додека во други, *можноста да се прочита и напише едноставно писмо на било кој јазик* (САД). Во табелата подолу се прикажани дефинициите за писменоста на земјите во светот групирани според одредени категории.

Табела бр. 1: Национални дефиниции за писменоста на светско ниво

Способност да се прочита без поголеми тешкотии писмо или дневен весник	
	Ангола, Босна и Херцеговина, Бурунди, Централна Афричка Република, Чад, Брег на Слонова Коска, Демократска Република Конго, Екваторијална Гвинеја, Кенија, Мадагаскар, Мианмар, Република Молдова, Руанда, Сиера Леоне, Судан, Того, Замбија.
Способност да се прочита и напише едноставна реченица	
	<ul style="list-style-type: none"> • <u>Нема споменат јазик</u> Алжир, Бахраин, Белорусија, Бугарија, Макао (Кина), Колумбија, Куба, Кипар, Домениканска Република, Еквадор, Египет, Хондурас, Лесото, Малта, Мауритус, Мексико,

<p><i>Јазичен критериум</i></p>	<p>Никарагва, Русија, Таџикистан</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Способност да се прочита и напише едноставна реченица на одреден јазик</u> <p>Аргентина, Азербејџан, Камерун, Лао, Малави, Мауританија, Нигерија, Шри Ланка, Сирија, Турција.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <u>Способност да се прочита и напише едноставна реченица на кој било јазик</u> <p>Бенин, Бразил, Брунеи, Буркина Фасо, Камбоџа, Хрватска, Иран, Малдиви, Монголија, Пакистан, Палестина, Филипини, Саудиска Арабија, Сенегал, Тонго, Танзанија, Виетнам.</p>
<p><i>Возрасен критериум</i></p>	<p>Тајланд (над 5 години); Ерменија, Гватемала, Индија и Туркменистан (над 7 години); Ел Салвадор (над 10 години); Сејшели (над 12 години); Боливија и Јордан (над 15 години).</p>
<p>Училишна подготовка</p>	
<p>Естонија</p>	<p>За неписмен се смета оној кој не го завршил основното образование и не може со разбирање да напише и прочита едноставен текст од секојдневниот живот на барем еден јазик.</p>
<p>Литванија</p>	<p>Писмена е онаа личност која без разлика што не посетувала училиште умее да прочита (со разбирање) и/или да напише едноставна реченица од секојдневниот живот.</p>
<p>Мали</p>	<p>Неписмена е онаа личност која никогаш не посетувала основно училиште, и покрај тоа што таа личност умее да чита и пишува.</p>
<p>Украина</p>	<p>Писмени се оние кои имаат завршено барем едно училишно ниво. Додека, оние кои не посетувале училиште - способност да читаат и пишуваат на кој било јазик, или барем способност да читаат.</p>
<p>Словачка</p>	<p>Неписмени се оние без формално образование.</p>
<p>Малезија</p>	<p>Писмена е онаа популација над 10 годишна возраст која посетувале училиште на кој било јазик.</p>
<p>Унгарија</p>	<p>Личностите кои не го завршиле првото одделение од основното, елементарно образование се сметаат за неписмени.</p>
<p>Парагвај</p>	<p>Неписмени се оние личности над 15 годишна возраст кои не се запишале во второ одделение.</p>
<p>Македонија</p>	<p>Секоја личност која завршила повеќе од три одделенија од основното образование се смета за писмена. За писмена ќе се смета и онаа личност без училишна квалификација, но со завршени 1-3 одделенија, која ќе знае да чита и пишува одредена композиција (текст) поврзан со секојдневниот живот (односно да знае да прочита и напише писмо без оглед на јазикот и азбуката). Односно, доколку личноста</p>

	нема образование или пак завршила само 1-3 одделенија и не знае да прочита и напише композиција (текст) поврзан со секојдневниот живот (да прочита и напише писмо), тогаш таа личност ќе се смета за неписмена.
Израел	Писмена е онаа популација која има завршено барем основно образование.
Грција	Неписмени се оние кои никогаш не посетувале училиште (органиски неписмени), како и оние кои не завршиле барем 6 одделенија од основното образование (функционално неписмени).
Романија	Писмени се оние кои завршиле основно, средно и пост-средно образование, како и оние кои знаат да читаат и пишуваат. Неписмени се оние луѓе кои не умеат ниту да читаат, ниту да пишуваат или умеат да читаат, но не и да пишуваат.
Други видови дефиниции	
Кина	За писмени луѓе во урбаните региони се сметаат оние кои знаат минимум 2000 букви (карактери), додека за писмени во руралните региони се сметаат оние луѓе кои знаат минимум 1500 букви (карактери).
Намбија	Писменоста претставува способност да се пишува и разбира кој било јазик. Луѓето кој умеат да читаат, но не и да пишуваат се сметаат за неписмени.
Сингапур	Писменост е способност на човекот да чита со разбирање, на пример весник, на одреден јазик.
Тунис	Писмен е оној човек кој умее да чита и пишува на барем еден јазик.

Концептот на писменоста и описменувањето во литературата (која со научни претензии го третира поимот писменост), многу често претставува мешавина од вредности, цели, функции, методи, нивоа, содржини, итн. Поради тоа, на секој обид за одредување и објаснување на главните правци на развој на овој концепт, неминовно му претходи анализа на различни и многубројни критериуми и дефиниции за писменоста. Описменувањето, во чија основа се содржат процесите на учење и подучување резултира со одредено „постигнување“ или резултат, што репрезентира одредено ниво на писменост.

Универзално прифатените дефиниции за писменоста кои ги среќаваме во извештаите на УНЕСКО (Организација на Обединетите Нации за образование, наука и култура), ретко соодветствуваат со операционалните критериуми кои се користат во образовната практика на различните земји, иако настанале на основа на реализацијата

на програмите за описменување во тие земји. Врз основа на тоа, може да се издвојат две групи дефиниции: **општи (широки)** и **операционални**.

„Општите дефиниции за писменоста се идеолошки и во својата основа го содржат идеалот за писмена личност, кон која се стремат. Овие дефиниции имаат влијание врз пристапот кон процесот на описменување, но и на критериумите за проценката на писменоста. Операционалните дефиниции се условени од контекстот на конкретна средина, па оттука тие претставуваат плод на конкретни цели и опфаќаат мерливи вештини.“⁶

Подолу прикажаната табела ги сумира дефинициите за писменоста од светските хуманитарни организации.

Табела бр. 2: Дефиниции за писменоста од светските хуманитарни организации⁷

Организација	Дефиниција за писменост
УНИЦЕФ	Функционалната писменост е способност за користење вештините за читање, пишување и сметање за ефективно функционирање и развој на личноста и заедницата. Писмена е онаа личност која умее со разбирање да чита и пишува кратка изјава поврзана со секојдневниот живот.
Одделение за интернационален развој (Велика Британија); Агенција за интернационален развој на САД; Светска банка	Писменоста е базичен сет од вештини или компетенции за читање, пишување и сметање.
Канадска агенција за интернационален развој; Данска агенција за интернационален развој; Интернационална агенција за помош и развој на Нов Зеланд	Писменоста е една од вештините која произлегува од основното образование или компонента на основното образование.
Германско федерално министерство за	Писменоста ја сочинуваат вештините за

⁶ Alibabič, Š. (1994), *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta, стр.7.

⁷ Табелата претставува сублимација од дефиниции содржани во документот на UNESCO, Education for All: Literacy for life (2006).

економска соработка и развој	читање и пишување и таа го индицира капацитетот за понатамошно учење.
Шведска агенција за интернационален развој и соработка	Писменоста е поврзана со учењето да се чита и пишува (текст и броеви), но исто така и читање, пишување и сметање за да се научат овие вештини и ефективно да се искористат за задоволување на базичните потреби.

Во продолжение се наведени повеќе дефиниции за писменоста од извори кои ја третираат оваа проблематика и кои ги опфаќаат сите аспекти на писменоста гледана во општи рамки.

Според американската организација за *Национална проценка на писменоста на возрастните (National Assessment of Adult Literacy-NAAL)*, писменоста е дефинирана како: „можноста да се користат пишани информации со цел успешно да се функционира во општеството, да се постигнат одредени лични цели на единката, како и да се развива сопственото знаење и потенцијал“.⁸ Оваа дефиниција главно кореспондира со дефиницијата за писменоста на англискиот автор Велс, кој смета дека „за да се биде целосно писмен, треба да се поседуваат диспозиции и можности за употреба на алфабетски и нумерички симболи во различни контексти, со цел да се поттикне акција, да се изразат чувства, сето тоа во контекст на целното општествено живеење.“⁹

Енис и Вудроу (Ennis и Woodrow) сметаат дека возрастните луѓе гледаат на писменоста како средство за зголемување на нивната независност и лична моќ да се делува врз светот. Писменоста, според нив, „означува одредено ниво на читање и пишување потребно за комуникација, решавање проблеми и снаоѓање во различни ситуации од секојдневниот живот“.¹⁰

„Писменоста не претставува само стекнување на вештини за читање и пишување, туку стекнување вештини за зголемување на самодовербата, разбирањето

⁸ Institute for educational sciences, (2007), *National Assessment of Adult Literacy: Literacy in everyday life*, Washington D.C.: National Center for Educational Statistics, стр.2

⁹ Wells, A. (1997), *Mass Media and Society*, London: Richmond Publishing, стр.14

¹⁰ Ennis, F., Woodrow, H. (1992), *Learning together: The Challenge of Adult Literacy*, Chicago: Educational Planning and Design Associates, стр.9

и сите последици од употребата на значењето на нештата,,¹¹ Таа е „многу повеќе од едноставното стекнување на одредени вештини. Таа претставува способност за самоизразување, разбирање и критичко одговарање на реалноста.“¹²

Според Џон Хертрих (John Hertrich), писменоста може да се дефинира на повеќе нивоа. Таа првично се однесува на способноста за читање и пишување, но пошироката дефиниција според него, се однесува на способноста за препознавање, репродуцирање и манипулирање со одреден текст општоприфатен од заедницата.

Антонио Грамски¹³ (Antonio Gramsci) на писменоста гледа како на општествен концепт и практика кои се поврзани со историските конфигурации на знаењето и моќта, од една страна, и културната борба за доминација врз јазикот, од друга страна. За Грамски, писменоста е меч со две острици: може да се набљудува како средство за општествено и само-еманципирање, како и средство за зајакнување на врските за репресија и доминација. Тој исто така смета дека писменоста треба да се разгледува од два аспекти: како идеологија и како социјално движење.

Како *идеологија*, таа претставува општествен конструкт кој има улога во формирањето на погледите на човекот кон историјата, сегашноста и иднината. Додека, како *социјално движење*, таа е дел од големата борба за формирање знаења, вредности и ставови кои ќе бидат составен дел од демократското општество и образование.

Според ПИСА, (PISA- Programme for International Student Assessment) од 2000-тата година, „писменоста е способност да се разбере, користи и размислува за одреден пишан текст со цел да се постигнат одредени индивидуални цели, да се развие потенцијалот и знаењето на индивидуите и активно да се партиципира во општеството.“¹⁴

Во УНЕСКО-вите препораки, на основната писменост и на функционалната писменост се гледа како на етапни резултати од процесот на описменување. Според овие препораки, *за писмена се смета онаа личност која може со разбирање да*

¹¹ Davies, P., McQuaid, A. (1990), Whole Language and Adult Literacy Instruction, Toronto: National Literacy Secretariat, стр.7

¹² ibid.

¹³ Италијански лингвист, писател и политички активист кој живее и дејствува во периодот од 1891-1937 година.

¹⁴ OECD, (2003), *Literacy Skills for the World of Tomorrow*.

прочита и да напише кратка и едноставна реченица од нејзиниот секојдневен живот. Основната писменост претставува прв чекор на патот кон остварување на целосната функционална писменост. Функционално писмената личност мора да биде оспособена „да учествува во сите активности на одредена група или заедница каде писменоста се бара за ефикасно функционирање, односно да биде оспособена да ги користи читањето, пишувањето и сметањето (основна писменост) за свој личен развој и за развојот на својата заедница.“¹⁵

Во УНЕСКО-вите извори, при објаснувањето на поимот описменување, покрај поимите основна и функционална писменост, ги среќаваме и поимите полуписмена и новоописменета личност. Полуписмената личност е во состојба да препознае неколку едноставни зборови и да го напише своето име. Со други зборови, полуписмената личност го започнала, но не го завршила процесот на основно описменување. Личноста пак, која штотуку го достигнала основното ниво на писменост се нарекува новоописменета или нео-описменета личност. Мора да напоменеме дека во многу научни извори, поимот функционална писменост се изедначува со поимот полуписменост, односно делумна оспособеност со вештините за читање и пишување доволни за функционирање во општеството.

Постојат автори кои писменоста ја сфаќаат премногу широко, подразбирајќи под писменост знаења и вештини кои ги подготвуваат луѓето за прогрес (Viscusi, 1978). Постојат и автори кои ја дефинираат писменоста на темелот на согледување на односот писменост и неписменост. Робинсовото согледување и толкување на тој однос, резултирало со скала од 5 степени на писменост:

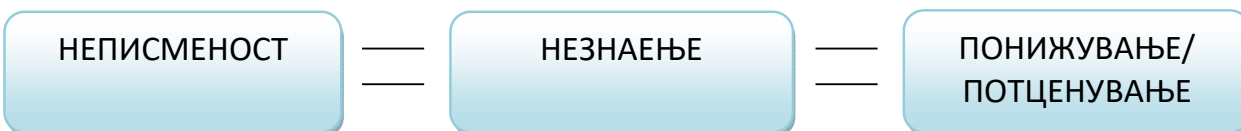
1. *Потполна неписменост*;
2. *Ниско ниво на писменост* (ниво на 1-5 одделение, мала можност за користење на пишани материјали за возрасни);
3. *Делумна писменост* (ниво на 6-7 одделение, односно можноста да се прочитаат и сфатат информации кои се важни за секојдневниот живот и работа е на ниско ниво);
4. *Променлива писменост* (можноста да се прочитаат различни видови текстови е на различно ниво – во учењето е потребен водач);

¹⁵ Unesco Adult Education, (1978), No.1, Paris: Unesco.

5. Потполна писменост (ефикасно читање и разбирање на прочитаното, можност за користење на прочитаното во практични цели).¹⁶

Дефинициите за **писменост** се јасно насочени кон постигнување одредена цел – стекнување вештини за читање, пишување, сметање и активно вклучување во општествените текови на животот.

Но, што претставува поимот **неписменост**? Ова прашање на прв поглед ни се чини едноставно, но сепак многу тешко за одговор, бидејќи сме сведоци на различни одговори од кои секој претендира да биде вистинскиот. Ќе укажеме на оние дефиниции кои најчесто можат да се сретнат во научно - стручните расправи за проблемот со описменувањето, а кои експлицитно или имплицитно укажуваат на самообразовната компонента на писменоста.



„Неписменоста најдобро може да се дефинира како недостаток на вештини потребни за исполнување на самозацртаните цели во животот. Писменоста пак, е способност да се чита, пишува, разбира и да се користат симболи важни за животот на луѓето.“¹⁷ Според УНЕСКО, „една личност е функционално неписмена доколку не може да се вклучи во оние активности во кои е потребна писменоста за ефективно функционирање во заедницата.“¹⁸

Енис и Вудроу за неписменоста велат дека „треба да се разгледува како континуум на необразованост, кој се протега од оние кои воопшто не знаат да читаат до оние кои имаат незавршено основно образование. Луѓето долж овој континуум

¹⁶ Види: Cooper, D., Kiger, N., Robinson, M. (2009), *Literacy: Helping Students Construct Meaning*, Wadsworth: Cengage Learning.

¹⁷ Manitoba Education and Training (1989), *Annual Report*, Brisbane: The Manitoba Information Network.

¹⁸ UNESCO, (2006). *Education for all: Literacy for life, Global monitoring report 2006*, Paris: Unesco publishing.

имаат различни потреби кои изискуваат различни пристапи на програмите за описменување“.¹⁹

„Едно од насилствата предизвикано со неписменоста е задушувањето на свеста и експресијата на луѓето кои се оневозможени да читаат и пишуваат, лимитирајќи ја нивната можност да пишуваат за нивниот поглед на светот. Дури и доколку неписменоста не ги збрише сите општествено креирани врски меѓу јазикот, мислата и реалноста, таа сепак е хендикеп кој станува пречка во постигнувањето на активно граѓанство. Неписменоста го означува нивото на политичко и интелектуално незнаење и може да класен, полов, расен или културен отпор. Таа се однесува и на функционалната неспособност или отпор на луѓето да го читаат зборот и нивниот живот на критички начин.“²⁰

Писменоста гледана пошироко, од аспект на денешното општество базирано на знаење, треба да ги оспособи луѓето позитивно да одговараат на можностите и предизвиците кои им ги нуди овој рапидно менлив свет во кој живееме и работиме. Всушност, луѓето треба подготвени да се впуштат како индивидуи, родители, работници и граѓани во економските, општествените и културните промени, во континуираната глобализација на економијата и општествата, како и во брзата експанзија на комуникациските технологии. Со други зборови, писменоста подразбира можност за образование на сите, без оглед на нивниот општествен статус, култура, раса, религија, пол, хендикеп, со цел да им се развива знаењето, вештините и навиките потребни за нивна себе-реализација и развој во активни и одговорни партиципенти во на-знаење базираните општества.

Можеме да заклучиме дека клучен фактор да се биде и остане писмен, е можноста да се разбираат и користат различните бројни информации со кои секојдневно се среќаваме во различни контексти. Оттука произлегува дека на писменоста во информациското општество се гледа како на способност да се стекнуваат и применуваат знаењата, вештините и навиките, сè со цел да се олесни понатамошниот процес на учење кој е незапирлив.

¹⁹ Ennis, F., Woodrow, H. (1992), *Learning together: The Challenge of Adult Literacy*, Chicago: Educational Planning and Design Associates, стр.83

²⁰ Freire, P. (2005), *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach*, Colorado: Westview Press.

Според ваквото дефинирање на писменоста, треба да се обрне внимание на четири полиња кои ги опфаќа „современата“ писменост: контекст (средина), апликација (примена), време и учење.

Слика бр.1 Фактори врз кои влијае писменоста



Факторот средина може да биде критичен во описменувањето. Имено, одредена единка може да се смета за писмена во една средина, а неписмена во друга. Способноста за наоѓање и користење на информациите во одредена средина е многу битно за писмениот човек. Исто така, многу е важно да се биде свесен дека многу зборови, дејствија и обичаи имаат различно значење во различни земји.²¹

²¹ На пример, познато е дека во европските земји на свадбените церемонии невестата носи бел фустан, додека во многу азиски земји невестинските фустанци се црвени.

Факторот **време** пак, укажува на тоа дека единките мора често да се повикуваат на веќе наученото за да ги разберат моментните ситуации и да се адаптираат на идните.²²

Факторот **учење**, се однесува на начините и методите со чија помош може да се стекне писменоста. Имено, не секогаш возрастните треба да се описменуваат во формална средина за учење. Тие многу полесно учат преку неформалните и информалните форми на настава, кои се повеќе типични за работата со возрастните воопшто.

Факторот **примена** или **апликација** на писменоста, се однесува на примената на наученото во различните проблем-ситуации со кои возрастните секојдневно се среќаваат. Додека, самата способност на човекот да го применува знаењето во различни ситуации се унапредува во текот на целиот негов живот.

Сфаќањето на писменоста на нашето поднебје, во Р. Македонија, главно е сведено на УНЕСКО-вата препорака. Во таа смисла, под функционално писмена личност подразбираме **личност која знае и умеа да користи пишан текст во секојдневниот живот и работа**. Но сепак, секогаш се избегнува да се говори за нивото на тие знаења и умеења на поединците. Постојат мислења, според кои функционалната писменост кореспондира со четиригодишното основно образование (односно петгодишното основно образование со воведувањето на задолжителното деветгодишно основно образование), кои преовладуваат на нашето тло, поради традиционалното дефинирање на описменувањето.

Според Унесковиот институт за статистика, официјалното толкување на писменоста во Република Македонија се врши според Пописот на населението од 2002 година: **„Секоја личност која завршила повеќе од три одделенија од основното образование се смета за писмена. За писмена ќе се смета и онаа личност без училишна квалификација, но со завршени 1-3 одделенија, која ќе знае да чита и пишува одредена композиција (текст) поврзан со секојдневниот живот (односно да знае да прочита и напише писмо без оглед на јазикот и азбуката). Односно, доколку личноста нема образование или пак завршила само 1-3 одделенија и не**

²² На пример, во изминатите десет години имаше драматична промена во начинот на користење на телефонот.

знае да прочита и напише композиција (текст) поврзан со секојдневниот живот (да прочита и напише писмо), тогаш таа личност ќе се смета за неписмена.”²³

Од сите погоре наведени дефиниции и толкувања, можеме да заклучиме дека општествениот концепт - *писменоста* е како песокот, без одредена форма, дефинирана и редефинирана од садот кој ја држи, а одредувањето кој е писмен, ќе зависи од тоа како ја дефинираме .

²³ Дефинирање на писменоста во Република Македонија според УНЕСКО-виот институт за статистика (UNESCO Institute for Statistics (2011), *Education Indicators and Data Analyses*, UNESCO)

2. Видови писменост

„Писменоста буди надеж, не само кај општеството како целина, туку и кај индивидуите кои се стремат за самоисполнување, среќа и личен просперитет. Писменоста значи многу повеќе од тоа да се научи да се чита и пишува... Целта ѝ е да го пренесува знаењето и да промовира социјална партиципација.“

UNESCO Institute for Education, Hamburg.

Поимот *писменост* отсекогаш бил составен дел од одредена култура и традиција со свои историски, политички, општествени и идеолошки карактеристики. Писменоста денес претставува многу повеќе од способност за читање и пишување. Таа е основно средство за постигнување на личните цели и за обавување различни општествени улоги: во училиште, на работното место, во семејството, слободното време, итн.

Во општеството базирано на знаење, вештините кои треба да ги поседува една индивидуа за да се смета за основно описменета, во целост се разликуваат од оние пред неколку децении: вештина за пронаоѓање на битни информации во членок од дневен весник, читање и разбирање на упатство за користење на некој уред, вештина за пресметување на месечните трошоци, пополнување на административен формулар, вештина за пишување молба или барање за вработување, вештина за разликување на реалното од нереалното во ТВ рекламите, итн.

Од претходно изнесеното може да се заклучи дека писменоста е содржински и контекстуално условена, темелејќи се на различни способности и степените на владеење со тие способности. Денешното информациско општество, во кое човекот според едно американско истражување прима и процесира околу 100.500 збора дневно, еквивалентно на 23 збора во секунда (доволно да оптовари еден просечен компјутер од 32 GB за само една седмица),²⁴ наметнува нови општествени односи, користење нови медиуми, а со тоа и нова интерпретација на писменоста.

²⁴ Види <http://www.news.com.au/technology/brains-overloaded-daily-with-more-info-than-a-laptop-can-handle/story-e6frfro0-1225810448664#ixzz1mr4So5s0>

Покрај **елементарната или основната писменост** (оспособеноста за читање и пишување), денес сè повеќе се среќаваме и со терминот **секундарна или функционална писменост** (разбирање на она што е напишано/кажано и негово контекстуално применување), како и со терминот **терцијална писменост** (која произлегува и се однесува на современата информациско-комуникациска технологија).

Како што полека зачекоруваме кон втората декада од XXI век, така расте загриженоста за бројот на неписмените во нашата земја и светот. Меѓутоа, фокусирани на оспособувањето на луѓето со основните вештини за читање и пишување, често забораваме на „новите видови писменост“²⁵ или „видови писменост на 21 век“ и дека „нео-описменетите“ треба да се оспособуваат со овие нови видови писменост кои се јавуваат како нужна потреба на современото живеење.

Новите видови писменост кои спаѓаат во групата на **терцијална писменост**, генерално се однесуваат на писменостите кои ги носи развојот на дигиталната технологија, иако тие не се однесуваат директно и не имплицираат нејзино задолжително користење. Дефинирањето на „новите видови писменост“, како и нивниот број и улога, останува отворено прашање. Сеуште нема прецизна дефиниција која ќе се прифати за сеопшта интернационална употреба.

Една група експерти сметаат дека на новите видови писменост треба да се гледа како на збир од деиктички вештини кои континуирано и рапидно се менуваат, како што се менува технологијата и општеството во целина.²⁶ Ваквите дефиниции за новите видови писменост се главно психолингвистички ориентирани. Друга група експерти ги разгледува новите видови писменост од социо-културен аспект, сметајќи ги за општествен феномен кој се јавува како последица од одреден социјален модел или социјална практика, и тие се целно насочени кон извршување на одредена активност (не се општи).²⁷

²⁵ Терминот „нови видови писменост,“ или “new literacies” за прв пат го употребува David Buckingham во 1993 година во еден свој академски труд.

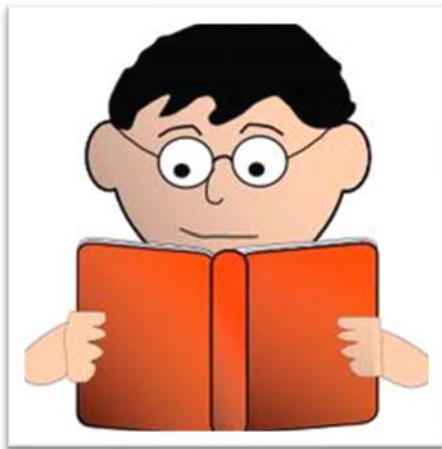
²⁶ Повеќе за „деиктичкото,“ гледиште за новите видови писменост може да се прочита во трудот на Leu, D.J. (2000) Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age.

²⁷ Види Lankshear, C.Knobel, B. (2006). *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. New York: Open University Press.

Во литературата за „новите видови писменост“ може да се сретнат мноштво класификации и дефиниции, како на пример: дигитална писменост, компјутерска писменост, ИКТ писменост, критичка писменост, итн. Во овој труд ќе споменеме неколку од нив кои сметаме дека се од важност за современиот човек и неговата егзистенција.

1. Основна, базична писменост

Писменоста најчесто се дефинира како сет од вештини за читање, пишување и сметање и многупати се изедначува со алфабетската и нумеричката писменост. Со ваквата дефиниција, со која се сложуваат повеќето земји од светот, се укажува и на основните три субвидови на базична писменост: прозна (јазична), документациска и квантитативна (математичка). Националната агенција за оценување на писменоста кај возрасните во Соединетите Американски Држави (NAAL-National Assessment of Adult Literacy), ги оценува вештините за користење на печатени и пишани информации кои возрасните секојдневно ги употребуваат во различни контексти: дома, на работното место, во пошироката општествена заедница. Според тоа, NAAL мери три субвидови на основна или базична писменост: прозна, документациска и квантитативна.



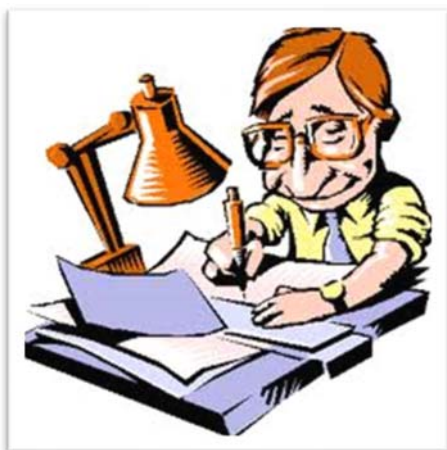
Прозна (јазична) писменост

Знаења и вештини потребни за пребарување, разбирање и употреба на пишан материјал. На пример, способност да се прочита дневен печат, брошури, упатства за употреба на различни уреди и сл.



Документациска писменост

Знаења и вештини потребни за изведување одредени операции со документи, односно, пишување на одредени текстови во различни формати. На пример, способност за пополнување на формулари, пишување писма, пополнување табели, читање мапи и сл.



Квантитативна (математичка) писменост

Знаења и вештини потребни за изведување нумерички и сметачки операции користејќи ги броевите. На пример, способност за пребројување на личниот доход, балансирање на салдото на финансиската сметка и сл.

Американската организација за образовно тестирање (ETS–Educational Testing Service), дава слична класификација според која основните субвидови писменост ги класифицира на следниот начин:

- **јазична писменост** (со која се укажува на вештините за читање и пишување со разбирање, како и користење пишани информации);
- **документациска писменост** (која ги изразува вештините за пронаоѓање, читање и толкување на одредени информации содржани во различни форми на документи: табели, графикони, распореди, формулари и сл.);
- **математичка писменост** (ги одразува вештините за користење на броевите за собирање, одземање, множење и делење);
- **здравствена писменост** (ги прикажува вештините за разбирање и користење информации поврзани со здравјето. Оваа писменост подразбира и оспособеност со вештини и навики за здравствена заштита, превенирање на

болести, одржување на здравствената состојба, како и барање помош од здравствените организации и здравствените работници кога е потребно).²⁸

Советот за писменост на Алабама, САД, исто така се фокусира на 4 основни видови писменост на возрасните:

- **прозна писменост** (способноста да се разбираат и користат информации од весници, магазини, романи, брошури, флаери, итн.);
- **документациска писменост** (способност да се наоѓаат и користат информации од различни формулари, графикони и други табели со информации);
- **квантитативна писменост** (способност за читање и толкување на броеви во формулари, реклами, артикли, со цел да се добијат одредени информации);
- **технолошка писменост** (способност да се користат компјутери и друга технологија за подобрување на учењето и продуктивноста).²⁹

Во рамките на ваквите определби и сфаќања на базичната писменост, а под влијание на динамичните промени во светот на трудот и живеењето како и во согласност со сфаќањата на експертите на УНЕСКО и современите теориски достигнувања, „надмината е симплификацијата во сфаќањето на елементарната писменост, т.е. амортизирани се и надминати влијанијата на педагошкиот традиционализам во сфаќањето на писменоста.“³⁰ Писменоста започнува сè повеќе да се разгледува во својата целосна и комплексна смисла, извирајќи од корените на секојдневниот живот и работа на човекот. Во таа смисла теоретичарите истакнуваат неколку нивоа на елементарно описменување:

- елементарно алфабетско-јазично и математичко описменување;
- функционално или селективно описменување;
- професионално насочено основно образование на возрасните.³¹

²⁸ Види http://www.ets.org/literacy/research/literacy_types/

²⁹ The literacy Council: A partner in reading (2009), *Annual report 2009: Literacy starts with you*, Birmingham: Vulcan Materials Company.

³⁰ Велковски, З. (1997). *Неписменоста како општествен и андрагошки проблем*, материјал за интерна употреба, стр. 3

³¹ *ibid.*

Како што може да се види, во рамките на елементарната писменост се јавуваат два композициски столбови: алфабетската и функционалната писменост, со подеднакво значење, но со сукцесивно формирање во рамките на образовната акција. Функционалната писменост се јавува како продолжение на елементарната, и за неа ќе стане збор во понатамошната расправа.

2. Функционална писменост

Низ историскиот развој на земјите, може да се забележи дека на писменоста се гледало на различен начин и на неа во различни историски периоди ѝ се придавало



помало или поголемо значење. Додека во минатото било доволно само да се знае да се чита и пишува, современото *на-знаење базирано* општество значајно ја проширува таа потреба, а со самото тоа и дефиницијата за писменоста. На писменоста повеќе не се гледа како на статична појава, туку како на динамичен процес имплициран од брзиот развој на технологијата кој изискува и побрза промена на

компетенциите за писменост и во кој секој поединец мора да ги поседува тие компетенции за успешно да егзистира во глобалниот свет.

Оттука не е чудо што во последните неколку декади светот се судира со една појава која се заканува да го дестабилизира и наруши општествено-економскиот и културниот развој на земјите. Тоа е појавата или феноменот **функционална писменост**. Функционалната писменост „претставува рефлексивна појава иманентна како за земјите во развој, така и за развиените земји.

Причините за тоа се следните:

- сè поголеми образовни барања и иновирања во технолошко работната сфера;

- ниско ниво на алфabetска писменост;
- слабости во постописменувачкиот период;
- некоординираност во описменувањето, основното и средното образование.

Како што може да се види, ваквите појави се иманентни за земјите од целиот свет со што на функционалната писменост ѝ се придодава атрибутот на универзална појава.³²

Поаѓајќи од повеќедимензионалната суштина на функционалната писменост, се јавуваат повеќе обиди за нејзино дефинирање. Во продолжение ќе споменеме некои од дефинициите за функционална писменост, кои се јавуваат како обид да се разјаснат и разграничат оние личности кои се сметаат за целосно неписмени и оние кои се сметаат за функционално писмени.

Иако не постои концизна дефиниција за функционалната писменост, сепак УНЕСКО прави обид за дефинирање на овој феномен на современото општество: „Функционално писмена е онаа личност која може да се вклучи во оние активности во кои писменоста е предуслов за ефективно функционирање во одредена група или заедница, и која исто така континуирано ги користи читањето, пишувањето и сметањето за сопствен и за развој на општеството.“³³

Како што може да се забележи од опширноста на оваа дефиниција, функционалната писменост може различно да се толкува во секоја земја, во зависност од развиеноста на нејзината социјална, економска, политичка и општествена реалност. Поради тоа, некои од земјите во светот тежнеат кон стеснување и конкретизирање на оваа широка дефиниција за функционалната писменост, како на пример Соединетите Американски Држави каде под поимот *функционално писмена личност* се подразбира „личност која е во можност да користи усни и пишани информации за функционирање во општеството, постигнување на своите цели и развивање на сопственото знаење и потенцијал.“³⁴

³² *ibid.*, стр.13

³³ UNESCO, (2006). *Education for all: Literacy for life, Global monitoring report 2006*, Paris: Unesco publishing, стр.154

³⁴ Kirsch, I., Jungeblut, A. (1986). *Literacy: Profiles of America's Young Adults*, Princeton, NJ: Educational Testing Services.

Според Гоексен (Goeksen), функционалната писменост претставува практика која му овозможува на поединецот да чита, да го разбира слушнатото и да говори, односно таа претставува компетенција која ги надминува граматичките, правописните и семантички правила, сè со цел поединецот со неа успешно да се служи во општеството и секојдневниот живот. Функционалната писменост е акцентирана поврзаност меѓу читањето, пишувањето, културата, економскиот и политичкиот систем.³⁵

Бештер пак, смета дека „за некој кој во пишувањето прави поголеми граматички, стилски или правописни грешки, со право се вели дека е „полуписмен,, или „неписмен,, иако знае да ги прочита и напише сите букви... Да се биде неписмен денес, значи да се биде на работ на општествената заедница, а неписмените луѓе се сметаат за заостанати човечки суштества кои ги сожалуваме и на кои им е потребна нашата помош.“³⁶

Деверс (Devers), американски социолог, ја дефинира функционалната писменост не само како способност за читање, пишување и сметање, туку повеќе како „способност единката да ги разбира и применува информациите во секојдневниот живот, на работното место, дома и во општествениот живот.“ (Devers, 2007, стр.17)

Боривој Самоловчев ги дава следните одредби за функционалната писменост:

1. Функционалното описменување претставува дел од пошироките развојни напори, економски и социјални;
2. Функционалното описменување е свесно селективно, свртено кон потребите на националната економија и социјалните процеси;
3. Во поглед на времетраењето на наставата, функционалното описменување е многу поинтензивно од традиционалното описменување;
4. Функционалното описменување, за разлика од традиционалното, насочено е кон оспособување на човекот за умно и критичко пристапување кон секоја своја акција на работното место, во семејството, заедницата, но и да се прилагодува на животот што се менува, не губејќи го својот идентитет;

³⁵ Goeksen, F. (2000). *Functional literacy, Television News and Social Participation: Linkages Between Mass Media and Empowerment of Women*, Paper presented at the 50th Annual Conference of the International Communication Association, June 1-5, Acapulco, Mexico.

³⁶ Bešter, M. (2003), *Funkcionalna nepismenost u Sloveniji*, Ljubljana: Filozofski fakultet u Ljubljani.

5. Функционалното описменување врши трансмисија на елементарните знаења (читање, пишување и сметање) и работно-насочените содржини, односно свртено е кон потребите на трудот и секојдневниот живот;
6. Функционалното описменување подразбира постоење на различни образовни модели, т.е. изработка на диференцирани наставни планови и програми, зависно од професионалната насоченост, што подразбира и обезбедување на соодветни наставно технички услови;
7. Функционалното описменување бара и нови структури на одговорноста, со значајно учество на заинтересираните стопански субјекти, претпријатијата и стопанството во целина;
8. Функционалното описменување на возрасните мора да се сфати само како интродукција во писменоста и професијата, само како прво скалило во континуираниот процес на учењето.³⁷

Сите гореспоменати дефиниции укажуваат на тоа дека терминот функционална (не)писменост се користи за да се опишат вештините за читање и пишување кај луѓето кои не се доволни за да можат во потполност ефикасно да функционираат во секојдневниот живот на сите полиња: на работа, во семејството, културниот и јавен живот, итн. Меѓутоа, треба да се направи дистинкција и меѓу поимите целосно неписмен и функционално неписмен. Терминот *целосно неписмен* укажува на најниското ниво на писменост кое подразбира неможност да се прочита и напише ниту еден збор на кој било јазик. Додека терминот *функционално неписмен* укажува на ниското ниво на вештини за читање, пишување и сметање (што не можеме да го изедначиме со неоспособеноста за читање, пишување и сметање).

Современиот начин на живот докажува дека еднаш стекнатите знаења во формалното образование не се доволни за целокупниот работен век на човекот и потребно е да се прифати и живее според концептот на доживотно учење (lifelong learning). Функционалната писменост е потреба и продукт на современото општество и доживотното учење, бидејќи со неа се укажува на едно ниво на писменост со кое

³⁷ Самоловчев, Б. (1987), *Савремени токови у образовању одраслих*, Нови Сад: Мисао, стр.136-137.

човекот ќе биде делотворен не само на работното место, туку и активно ќе учествува во општествениот живот. За активна партиципација во општествениот живот потребно е да се биде не само алфабетски писмен, туку и политички, емоционално, финансиски, културно, дигитално, еколошки, научно, компјутерски, здравствено, визуелно и статистички писмен.

Но, од статистичките податоци и анализи направени за функционалната писменост и проблемот со кој се соочуваат не само неразвиените, туку и развиените земји со голем број на функционално неписмено население, произлегува фактот дека формалното образование во многу земји е детерминирано со траењето, а не со постигнувањата на учесниците во образовниот процес. Програмите во училиштата се структурирани така што задолжително е совладување на предвидените содржини, без разлика дали учениците ги совладале или не.

Проблемот со функционалната неписменост ги погодува земји во светот, вклучувајќи ги и високо развиените земји, но внимание му се посветува кон втората половина на 20-от век и тоа во САД каде се вршат различни испитувања за функционална писменост над американските војници со кои се докажало дека иако се алфабетски писмени, сепак не ги разбирале упствата за ракување со огнено оружје.

Ergo, проблемот со функционалната писменост најмногу е истражуван во индустриски најразвиените земји (што е и разбирливо со оглед на фактот што тие располагаат со образовни ресурси за вршење различни истражувања), иако на почеток и тие гледале на проблемот со функционално неписменото население како на спорадичен проблем, со одредена доза на скептицизам, и дека тој најмногу ги погодува неразвиените земји и земјите во развој.

Меѓутоа важноста на функционалната писменост особено се изразува во периодот кога светското индустриско производство се пренасочува кон постиндустриско производство, базирано на компјутерското водење, појава која зад себе остава голем број невработени луѓе. Особено погодени од компјутеризацијата биле луѓето со ниско образовно ниво, кои заробени во виорот на техничките промени го губат општествениот статус.

Причините за настанувањето на функционалната писменост можат да бидат многубројни, почнувајќи од несоодветното образовно и културно окружување (недостапноста на културните случувања), неадекватниот училишен систем кој не ги

дава соодветните знаења потребни за пазарот на трудот, како и личните карактеристики на луѓето (лошо образовно искуство, неразвиени навики за учење, воздржаност, потреба да се биде анонимен во општеството во кое живее, недоволна мотивираност за напредување во кариерата и сл.).

Како одговор на сето горенаведено се наметнува прашањето: *Како да се организира функционално основно образование на возрасни кое нема да има само за цел формално да го образува неписменото граѓанство, туку и да продуцира функционално писмено население кое ќе може да даде позитивен придонес во општеството?*

Во образовниот систем кај нас, за жал сеуште се става акцент на формалното завршување на основното образование на возрасните, при тоа не водејќи сметка дека треба да се направи разлика во курикулумите за работа со деца и со возрасни – што резултира со добивање на сертификат за завршено основно образование, без возрасните функционално да се описменат, што пак повторно ги прави неадаптибилни во општествените процеси, бидејќи во денешно време многу ретко можат да се најдат работни места кои претпоставуваат поседување на елементарна писменост.

Заради целосно вклучување на неписмените граѓани во општеството, потребно е покрај елементарните знаења за читање, пишување и сметање да стекнат и одредени стручни знаења кои би им го олесниле процесот за постанување активни партиципенти во општествениот живот и кои им ја подобриле егзистенцијата.

Работно насочената функционална писменост е концепт за описменување кој се јавува во рамките на експерименталната светска програма за описменување (Experimental World Literacy Programme) на УНЕСКО во 1970-тите години. Таа има за цел стекнување писменост преку различни работно-насочени и стручни содржини кои им овозможуваат на неписмените покрај елементарна писменост да се стекнат и со одреден занает. Иако овој концепт дава позитивни резултати, сепак подложен е и на одредени критики за непочитување на потребите на средината каде се врши описменувањето (Пауло Фреире) и интересите на неписмените во селектирањето на содржините и методите на описменување.

3. Компјутерска писменост



Последните децении на XX-от и почетокот на XXI-от век се карактеризираат со експанзија на информатичката технологија и нејзино користење во сите сфери на човековата егзистенција. „Со широки планетарни размери и импликации во сите сфери на човековата дејност, развојот на информатичката индустрија, особено на компјутерската технологија, во голема мерка го актуализира прашањето за појава на еден универзален јазик – компјутерскиот.“³⁸

Информатичката технологија станува составен и незаменлив дел од животот на човекот: во домот, на работното место, во автомобилите, банките, поштите, на автобуските станици, аеродромите, а сè повеќе и во уметноста, забавата и културата.

Компјутерската писменост која произлегува како продукт на информатичката технологија опфаќа широк спектар од знаења или способности за ефикасно користење компјутери и со нив поврзаната технологија - од елементарно користење на компјутери, па сè до вештини за програмирање. Компјутерската писменост исто така може да се сфати и како познавање на принципите на кои работи компјутерот, односно познавање на софтверскиот и хардверскиот дел од компјутерот.

Вештините кои една личност треба да ги поседува за да се смета за компјутерски писмена се делат на три пошироки категории. Во приказот подолу е објаснета секоја од нив:

- Основни компјутерски вештини:
 - вклучување и исклучување на компјутерот;
 - користење на глумчето за интеракција со различните елементи на екранот од компјутерот;
 - користење тастатура.

³⁸ Велковски, З. (1997). *Неписменоста како општествен и андрагошки проблем*, материјал за интерна употреба, стр. 20

- Просечни компјутерски вештини:
 - користење Word документи;
 - користење електронска пошта (e-mail);
 - користење Internet;
 - инсталирање софтвери;
 - навигирање документи.
- Напредни компјутерски вештини:
 - програмирање;
 - користење компјутер за научни истражувања;
 - поправање софтверски проблеми;
 - поправање на хардверот.

Аналогно на гореспоменатите компјутерски вештини кои личноста треба да ги поседува за да се смета за компјутерски писмена, професорот од Филозофскиот факултет во Скопје, Зоран Велковски, наведува четири нивоа на компјутерска писменост:

1. Техничко разбирање на информатичката технологија. Овде се подразбира совладување на основните вештини за ракување со апаратите, способност за користење на тастатурата за внесување податоци или пребарување на информации, совладување на јазикот-кодот кој го препознава апаратот;
2. Оспособување за примена на информатичката технологија во разни програмски ситуации, користење текст- едитори во составувањето на некој текст или пребарување на одредена база на податоци за да се дојде до одредена информација;
3. Способност за користење на информациите во функција за решавање на одредени проблеми, претворање на добиените информации во акција;
4. Развивање на свеста за влијанието на информатичката технологија во општествените процеси, т.е. разбирање на општествениот придонес што го дава информатизацијата.³⁹

³⁹ *ibid.*, стр. 23

Говорејќи за значењето на компјутерската писменост денес и сè поголемата „компјутеризација“ на човечкиот живот, не смееме да заборавиме на луѓето хендикепирани во овој поглед – компјутерски неписмените. Имајќи го предвид фактот што компјутеризацијата ги менува и потребите и барањата на пазарот на трудот, се наметнува прашањето: Колку возрастите луѓе кои не поседуваат вештини и способности да работат со компјутери можат да бидат атрактивни и компатибилни со барањата на пазарот на трудот?



Ова прашање претпоставува суштинско менување на формалниот образовен систем (основното, средното и високото образование), во смисла на воведување/осовременување на посебни наставни предмети од областа на информатичката технологија, како и на користењето на образовната технологија во наставниот процес.

Под претпоставка дека со воведувањето на компјутерското описменување во формалниот систем на образование ќе се реши проблемот со појавата на нови компјутерски неписмени лица, се наметнува важна задача за андрагозите - компјутерско описменување на возрастите и сите оние кои немале можност компјутерски да се описменат по пат на редовното школување.

Сето ова претпоставува поширока мобилизација на сите општествени и индивидуални сили, како и перманентна активност на полето на афирмацијата на компјутерската писменост кај пошироките народни маси. Покрај материјалните, кадровските и институционалните потенцијали на земјата, за решавање на овој проблем е потребна и високо мобилна и современа политичка свест. Без широко распространетата и сеопфатна акција за компјутерско описменување, не е возможно да се дочека иднината подготвено.

Состојбата во Република Македонија е таква што сеуште тежиштето на напорите се става на компјутерското екипирање на формалните установи за образование со силно несогласување и различност во поглед на хардверската екипираност. Слабата материјална состојба се јавува како еден од основните фактори за заостанувањето на

овој план во споредба со другите земји во светот. Меѓутоа не треба да се занемари и неинвентивноста, паушалноста и вредносната петрифицираност на одговорните за образовната политика и непосредните реализатори на образовниот процес. Сеуште, и покрај изобилството форми за компјутерско описменување, компјутерската писменост останува на маргините на општествениот интерес и претставува пред сè чин на индивидуална авантура.

4. Критичка писменост

Дефинирањето на критичката писменост неминовно се поврзува со името на бразилскиот андрагог Пауло Фреире (Paulo Freire), кој ја воздигнува на ниво на базична писменост и ѝ дава значење на револуционерна активност за консциентизација (освестување) од апатијата на недемократското живеење.

Фреире за идејата за критичка свесност и писменост говори уште од седумдесеттите години на XX век во своите дела *Pedagogy of the oppressed* (Педагогија на угнетените) и *Education for critical consciousness* (Образование за критичка свесност), но оваа негова идеја провејува низ сите негови дела до крајот на творечкиот и животниот век.

Според Фреире, критичката писменост подразбира активно учество на читателите во процесот на читање, со што се врши премин од пасивно восприемање на текстот кон преиспитување, прашување или оспорување на напишаното од одреден автор. Таа се фокусира на моќната врска меѓу читателот и напишаното и ја промовира рефлексијата, трансформацијата и акцијата.⁴⁰

Со помош на критичката писменост луѓето се оспособуваат подлабоко да размислуваат за напишаното, да се сомневаат во неговата точност, да бараат алтернативни објаснувања како начин за подобро разбирање и усвојување на комплексниот текст.⁴¹

Овој вид писменост – зборови кои го преиспитуваат светот, внатрешна и општествена дисидентност, се јавува како помош за преиспитување на нашите

⁴⁰ Freire, P. (2008). *Education for critical consciousness*. London: Continuum.

⁴¹ McLaughlin, M., DeVogd, G. L. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York: Scholastic.

сопствени животи и за промовирање правда во свет на нееднаквости. *Ergo*, доколку писменоста се сфати како учење да се чита и пишува за да се оствари активна партиципација во социјалната средина, тогаш критичката писменост може да се сфати како дел од процесот на „консциентизација“ за сопственото искуство условено од одредени историски и други релации. Личноста која е критички писмена е способна да го преиспитува сопствениот развој и да ги открива субјективните позиции за создавањето на светот и делувањето во него.

„Критичката писменост ја прави јасна врската меѓу знаењето и моќта. Таа го репрезентира знаењето како општествен конструкт поврзан со одредени норми и вредности и ја демонстрира критичката димензија на нештата која го илуминира знаењето во функција на одредени економски, политички и други општествени интереси. Критичката писменост претставува и теоретска алатка која им овозможува на луѓето да развијат критичка свест за сопственото знаење.“⁴²

Критичката писменост ги поттикнува читателите активно да го анализираат напишаното и нуди соодветни стратегии за откривање на „скриените“ пораки во текстот. Таа е сигнификантно условена од минатите искуства кои личноста ги имала во животот. Во зависност од нив, од формируваниот поглед на светот, како и од стекнатите знаења, се формира комплетна слика или претстава за прочитаното.

За поттикнување, развивање и негување на критичката писменост посебна улога има и едукаторот. Покрај неговите улоги на медијатор, фасилитатор, насочувач и стимулатор во процесот на учење, неговата основна улога е да ги научи возрастните да ја читаат и пишуваат сопствената реалност, преку нивно поттикнување да размислуваат критички за светот и да го заземат своето место во него со зголемена и луцидна свесност за нивната сопствена променлива реалност.

Посебниот придонес на едукаторот во раѓањето на ново, свесно општество, е *критичкото образование* кое ќе им помогне на луѓето да формираат критичко



⁴² Shor, I. (1999). *What is critical literacy?* Journal for pedagogy, pluralism and practice, College of Staten Island. New York: Heinemann Press.

однесување, да испливаат од наивната свесност. Единствено она образование кое ќе го олесни преминот од наивна кон критичка транзитивност, ќе ја зголеми способноста на човекот да им излезе пресрет на предизвиците на сопственото време.

Со поттикнување на човекот постојано да се самоевалуира, да усвојува научни методи и процеси, и да се гледа себе си во дијалектичка врска со општествената реалност, ќе му се овозможи да формира критички поглед кон светот и ќе му се даде можност да го трансформира истиот.

Во високо техничкиот свет во кој живееме денес, масовното производство како организациска форма на човечкиот труд е можеби еден од најпотентните инструменти на човечката манифестација. Преку барањата на човекот да се однесува механички, масовното производство врши доместификација на луѓето. Преку сепарирање на неговата активност од „големата слика,, преку репресирање на градењето критички однос кон нештата, се врши дехуманизирање на луѓето. Преку претераното стеснување на човековата специјализација, се стеснуваат неговите хоризонти и луѓето се претвораат во пасивни, наивни и уплашени човечки суштества.

„Од самиот почеток, ние ја отфрливме хипотезата за чисто механистичка програма за описменување и проблемот со подучувањето на возрасните како да читаат го гледаме во релација со будење на нивната свесност. Сакавме да дизајнираме проект во кој ќе се придвижиме од наивниот кон критички однос, истовремено учејќи ги возрасните како да читаат. Сакавме да создадеме програма за описменување која ќе биде вовед во демократизацијата на културата, програма со луѓето како субјекти во неа, а не само како пасивни реципиенти, програма која сама по себе ќе претставува акт на креација во која возрасните ќе ја развијат нетрпеливоста, живоста и ведрината кои ги карактеризираат истражувањето и инвентивноста.

Тргнавме од претпоставката дека улогата на човекот не е само да бивствува во светот, туку да се впушти во одредени врски со светот – така што преку чинови на креирање и повторно креирање, тој ќе направи одредена културна промена во светот и ќе придонесе во него.“⁴³

Начинот, односно методот, со кој може да им се помогне на возрасните да преминат од наивна кон критичка свесност е следниот:

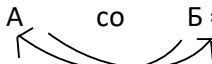
⁴³ Freire, P. (2008). *Education for critical consciousness*. London: Continuum. стр.39

- преку активен дијалошки, критички и критичко-стимулативен метод;
- преку промена на програмската содржина во образованието;
- преку користење наставни техники за стимулирање на критичкото размислување.

Пауло Фреире овој метод го базира на дијалогот, кој според него претставува хоризонтална релација меѓу личностите и е спротивност на антидијалогот како вертикална (надредена) комуникација меѓу луѓето.

ДИЈАЛОГ


A со B = КОМУНИКАЦИЈА/ИНТЕРКОМУНИКАЦИЈА



Дијалогот поттикнува критички однос кон нештата.

АНТИДИЈАЛОГ

A
↓ над
B = нема комуникација



Антидијалогот не поттикнува критичка свест.⁴⁴

5. Дигитална писменост



Во поновата литература која се занимава со современите видови писменост, често се среќава терминот дигитална писменост. Овој вид писменост опфаќа поширок опсег на

⁴⁴ *ibid.*, стр.40

знаења, вештини и способности за пронаоѓање, користење, сумирање, евалуирање, креирање информации користејќи ја дигиталната технологија: компјутери, мобилни телефони, i-pad, i-rod, електронски *smart* (умни) табли, печатари, копирачки машини, банкомати, автомати за купување сообраќајни билети, односно *сите дигитални уреди*. Поради тоа, се смета дека дигиталната писменост е поширока категорија од компјутерската писменост која е само еден инкорпориран дел од неа.

Дигитално писмените луѓе можат поефикасно да комуницираат и работат, бидејќи се свесни за технолошките сили кои директно или индиректно влијаат на човечкото однесување и култура. Самите работни места изискуваат одредени дигитални компетенции за користење специјализирани дигитални уреди. Скоро и да нема професија која не бара од човекот способност за користење на дигиталната технологија: пилоти, капетани на бродови, возачи на возови, метроа, доктори и болничари, келнери, продавачи, па и воените лица мора да бидат дигитално описменети за да им излезат пресрет на предизвиците од модерното живеење.

Со брзата експанзија на дигиталната економија, не можеме да очекуваме дека формалното образование соодветно ќе одговори на предизвикот на осовременување на наставните содржини со дигитални новитети и ќе ги задоволи барањата на учениците, студентите и возрасните за дигитално описменување. Дигиталната писменост треба да биде составен дел од програмите за обука, доквалификација и реквалификација на невработените и другите маргинализирани група луѓе, како и на наставниот кадар кој работи со ученици на оваа проблематика.

Владините претставници од сите земји во светот го акцентираат значењето на дигиталната писменост, како еден од клучните елементи за економски напредок. Поради тоа, низ светот се прават огромни интелектуални и финансиски напори за да се биде во чекор со дигиталните достигнувања, како и со обука на луѓето за нив. Според Хот Чалк (Hot Chalk), online ресурсот за едукатори, нациите со централизиран образовни системи, како Кина, го имаат водството во имплементирањето на програмите за дигитална писменост.

6. Здравствена писменост



Светот во 21-от век се соочува со појава на нови болести, наречени „болести на современиот човек“ кои ја засегаат целата возрасна популација – децата, младите и возрасните. Овие болести се јавуваат како резултат на „брзото“ и стресно живеење на човекот кој е во трка за обезбедување подобра материјална егзистенција, притоа заборавајќи на сопственото здравје. Недоволното познавање на начините за превенција, имунизација, како и пренесување на одредени болести, се исто така едни од причините за ширењето на заразните болести. Оттука, се наметнува потребата за зголемување на свесноста на граѓаните за имунизирање, одржување и превенирање на сопственото здравје, како и правилно користење на здравствените услуги.

Здравствената писменост најчесто се сфаќа како способност на личноста за читање, разбирање и користење здравствени информации добиени од медицинските лица, како и следење на инструкциите за одреден медицински третман.

Кај различни автори се среќаваат различни дефиниции за здравствената писменост кои се однесуваат или на *контекстот* (средината во која се поставуваат одредени критериуми за здравствено писмен човек, кои се разликуваат од едно општество во друго) или на *вештините* кои ги поседуваат луѓето (да прочитаат упатство за користење на одреден лек, да ги следат инструкциите на лекарот за одржување на своето здравје, правилно да ја одржуваат својата лична хигиена, итн.). Во овој текст ние ќе ја разгледуваме здравствената писменост како *сет од вештини и компетенции кои луѓето ги развиваат низ животот за пронаоѓање, разбирање, евалуирање и користење на здравствените информации и концепти за правење на вистински избори, намалување на здравствените ризици и подобрување на квалитетот на животот.*

Недостатокот од здравствена писменост може да доведе до негативни последици врз човечкото здравје и воопшто целокупната здравствена состојба во едно општество. Поради тоа, се смета дека здравствената неписменост не само што лично ја

погодува индивидуата, туку и директно влијае на пошироката популација, а особено засегнати демографски групи се старите лица, етничките малцинства, имигрантите и личностите со ниско ниво на основна писменост.

Во едно американско истражување направено на 2600 пациенти во американските болници во 1995 година, се покажува дека 60% од пациентите не ги разбираат медицинските наредби на лекарите, не ја разбираат содржината на текстот за согласност на подложност на оперативен зафат, како и наједноставните материјали за примање лекови. Од резултатите добиени од друго американско истражување од 2004 година, се заклучува дека ниското ниво на здравствена писменост негативно влијае на резултатот од медицинскиот третман, овие пациенти имаат повисок ризик за хоспитализација, не се придржуваат до третманите, често прават грешки во земањето лекови, итн.

Здравствената неписменост не е само својствена за пошироката популација, таа се јавува и кај здравствените работници (лекарите, медицинските сестри, јавните здравствени работници и др.) кои исто така може да покажуваат ниско ниво на здравствена писменост, во смисла на намалена способност за објаснување на медицински поврзаните содржини на населението.

За значењето на здравствената писменост се говори и на Петтата Интернационална Конференција за образование на возрасните одржана во Хамбург 1997 година, каде една од темите за дискусија е и „Образованието на возрасните во релација со животната околина, здравјето и популацијата“. Некои од чекорите кои треба да се преземат за унапредување на здравствената промоција и подобрување на општата здравствена состојба во заедниците се следните:

- развивање и зајакнување на партиципативно здравствено образование и промотивни програми насочени кон поттикнување на луѓето за создавање поздрави животни околина и вклучување во движењата за подобро и пристапно здравство;
- Развивање здравствени содржини за учење: превенција преносливи болести, доење, ментално здравје, лична хигиена, итн.⁴⁵

⁴⁵ Повеќе за темите за дискусија на Петтата интернационална конференција за образование на возрасните од Хамбург може да се прочита во „Агенда за иднината“, 1997, УНЕСКО.

7. Научна писменост

Во време на рапиден развој на науката и технологијата, како и глорификација на образованието како едно од круцијалните начела за подобар и поквалитетен живот, се соочуваме со еден нов вид писменост – научната писменост.

Според Националниот американски центар за образовна статистика научната писменост претставува „знаење и разбирање на научните концепти и процеси потребни за донесување лични одлуки, партиципирање во јавни и културни збиднувања и економска продуктивност.“⁴⁶ Анализирајќи ја оваа дефиниција,



научно писмена личност би била онаа личност која поседува способност за:

- разбирање на експериментот како научна постапка, како и способноста за резонирање, користење и интерпретирање на основни научни факти;
- барање, наоѓање или детерминирање одговори на прашања кои произлегуваат од љубопитност за нештата од секојдневниот живот;
- опишување, објаснување и предвидување на природните феномени;
- читање со разбирање на одредени научни делови во дневниот печат и вклучување во социјални конверзации за валидноста на информациите во тие делови;
- идентификување на научни приоритети, притоа водејќи сметка за националните и локалните интереси на заедницата;
- евалуирање на квалитетот на научните информации врз основа на изворите и методите користени за добивање на тие информации;
- заземање став и евалуирање на одредени аргументи базирани на одредени докази, како и изведување на соодветни заклучоци од аргументите.

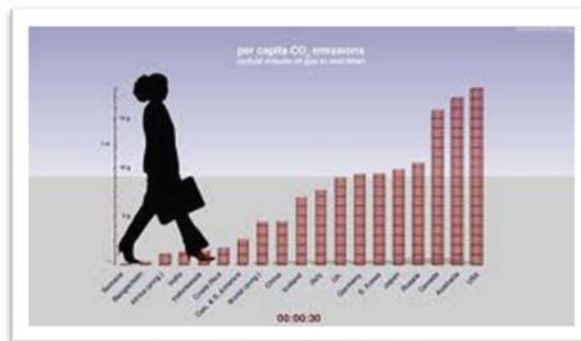
⁴⁶ National Academy of Sciences, (1996), *National Science Education Standards Report*, Washington: National Academy Press.

Беневитите од научната писменост за секоја личност како одговорен граѓанин на едно општество се гледаат во оспособувањето на индивидуите да носат правилни одлуки и научно да го збогатат квалитетот на својот живот.

За да се зголеми бројот на научно писмени луѓе, како и да се подобри квалитетот на научната писменост, потребно е фокусирање на курикулумите во предучилишното, основното, средното, високото, па и образованието на возрасните, односно вметнување на кроскурикуларни содржини кои ќе им овозможат на учениците низ различни наставни предмети да се стекнат со разни научни знаења.

8. Статистичка писменост

Статистичка писменост е термин кој се користи за опишување на широкиот дијапазон способности потребни за разбирање и користење на статистиката. Луѓето секојдневно се соочуваат со безброј информации кои содржат статистички елементи во нив:



во дневниот печат, на телевизија, интернет, во неформалните разговори, итн. Поради тоа, многу често се смета дека за да се биде статистички писмен потребно е да се поседува способност за критичка евалуација на статистичките информации, како и почитување на значењето на статистички базираните пристапи кон сите аспекти на животот во целина. Некои автори (Х. Г. Велс) дури одат во крајност величејќи ја статистичката писменост, велејќи дека наскоро таа ќе добие значење на основна (базична) писменост.

Статистичката писменост во нејзината поширока смисла подразбира:

- способност за читање и интерпретирање графикони, табели, шеми на прикази, итн.;
- способност за изведување основни статистички постапки: аритметичка средина, стандардна девијација, хи-квадрат, итн.;

- познавање и користење на работата базирана на примероци (видови примероци и нивната репрезентативност);
- познавања на теоријата за веројатноста.

Кај луѓето кои се статистички неписмени постои ризик за нивно статистичко манипулирање од политички, финансиски, медиумски, здравствен и друг аспект. Тука мора да го споменеме мислењето на повеќе автори за манипулативното користење и злоупотребување на статистиката како наука: „Постои лага, постои поголема лага и постои статистика.“

Иако во наставните курикулуми во формалниот образовен систем во нашата земја се среќава предметот *Статистика* во различни негови варијации, сепак треба да се посвети поголемо внимание на статистичкото описменување на возрасните како ранлива група во општеството.

9. Визуелна писменост

Старата народна изрека „Една слика вреди колку илјада зборови“ укажува на значењето на визуелната писменост кај луѓето. Денес, повеќе од било кога, се акцентира способноста за „читање“ на различните слики, симболи, знаци и други визуелни прикази значајни за секојдневниот живот на човекот.

Терминот визуелна писменост се поврзува со Џон Дебес (John Debes), кој е ко-основач на Интернационалната асоцијација за визуелна писменост (International Visual



Literacy Association) и кој го употребува овој термин на научна конференција за образование во 1969-тата година. Иако терминот визуелна писменост се поврзува со масовните медиуми и новите технологии, сепак тој има праисториско потекло (цртежите на првобитните луѓе, животни и природни појави на ѕидовите во пештерите) и не може

временски да се врзе со денешницата.

Визуелната писменост „се однесува на група визуелни компетенции кои човекот гледајќи ги развива и истовремено ги интегрира со другите сетилни искуства.“⁴⁷ Бидејќи технологијата непрестајно се развива со невидена брзина, образовните работници со право значително се залагаат за промовирање на визуелната писменост како незаменлива категорија за живот во информатичко време.

10. Информациска и медиумска писменост

Изобилството на информации со кои секојдневно се среќаваме, а кои произлегуваат од сè поголемиот број на медиуми, ја наметнува потребата за градење или унапредување на информациската и медиумската писменост - како ургентен одговор на информациското општество во кое живее човекот на 21-от век.

Информациската и медиумската писменост претпоставуваат поседување на есенцијални вештини и способности на човекот за интерпретирање на одредени информации и врз основа на тоа изведување соодветни заклучоци и судови, како и способност за вешто продуцирање и проследување на информациите преку медиумите за комуникација.

До деведесеттите години на XX-от век, на информациската и медиумската писменост се гледало како на оспособеност за пребарување на потребни информации и нивно пренесување низ различни медиуми. Меѓутоа, со развојот на технологијата (особено електронската), овие видови писмености добиваат поголемо значење. Се смета дека за успешно вклучување во дигиталните општествените текови, неопходно е да се поседуваат знаења, способности и вештини за користење, разбирање, анализирање и комуницирање со и преку информациите. Според Џеф Вилхелм (Jeff Wilhelm), технологијата е тесно поврзана со писменоста и способноста за користење на најновите електронски технологии, кои се предуслов да се биде писмен во поширока смисла.⁴⁸

⁴⁷ Avgerinou, M., Ericson, J. (1997), *A review of the concept of visual literacy*, London: British Journal of Educational Technology N.28, str.280-291.

⁴⁸ Wilhelm, J. (2000), *Literacy by Design: Why is All Technology So Important?* Publication of the National Council of Teachers of English, Volume 7, Number 3, p.4-14.

Ваквиот став го споделува и еден друг англиски наставник и истражувач Дејвид Болтер кој смета дека „доколку луѓето не умеат да читаат или креираат одредена информација преку електронските медиуми, тогаш тие се неписмени. Тие не се само неподготвени за иднината, туку се неписмени овде и сега, во сегашното време и контекст.“⁴⁹

Со едно истражување направено во Канада во 2005 година, спроведено на ученици од основното образование во врска со нивната информациска и медиумска писменост, се покажало дека учениците повеќе преферираат да користат интернет за пребарување информации отколку библиотека. Околу три четвртини од испитаниците имаат интернет пристап во нивните домови и околу половина од нив имаат свој личен компјутер. Ова истражување имплицира дека младите кои растат и живеат во информациското општество се повеќе информациско и медиумски писмени, за разлика од возрастните на кои им се наметнуваат овие „нови“ видови писменост иманентни на денешницата.

Марк Пренски (Mark Prensky),⁵⁰ користи интересна метафора за да направи разлика меѓу младите оспособени со информациската и медиумска писменост и постарите кои имаат тешкотии во прифаќањето и учењето на истите. Младите кои се родиле и израснале во дигиталната ера тој ги нарекува „дигитални староседелци,“ и тие според него поседуваат инстинктивни знаења и способности за користење на информациската технологија. Додека постарите, кои ги нарекува „дигитални имигранти“ се оние луѓе кои ја присвојуваат информациската технологија подоцна, во текот на животот.

Овој втор тип луѓе, „дигиталните имигранти“, треба да биде целната група на која образовниот систем на возрастните треба да се фокусира при усвојувањето на информациската и медиумска писменост. Наставниците се оние кои со промената на нивната улога од „пренесувачи на знаења“ во „фасилитатори и посредници во процесот на учење“ треба да ја внесат информациската технологија во образовниот процес преку:

- нејзино користење во наставата;

⁴⁹ *ibid.*, стр.14

⁵⁰ Види: Prensky, M. (2006), „Listen to the Natives,“ *Educational Leadership*, Volume 63, Number 4, стр. 8 -13.

- подигање на свеста за нејзиното значење во воспитно-образовниот процес и животот воопшто;
- обезбедување пристап до информациската технологија;
- поттикнување на своите ученици да ја користат за постигнување на своите индивидуални и образовни цели.

11. Емоционална писменост

Важноста на емоционалната писменост се согледува во можноста на поединецот да ги разбира своите емоции, да сочувствува со другите (да развие емпатија), како и на правилен начин да го изрази она што го чувствува.



Многу често терминот „емоционална писменост“ се поистоветува со терминот „емоционална интелигенција“, иако постои дистинктивна разлика меѓу нив. Емоционалната писменост, според Клод Штајнер (Claude Steiner),⁵¹ е способност да се справуваме со емоциите на начин кој ќе ја подобри нашата лична емоционална моќ и ќе го подобри квалитетот на живеењето воопшто. Таа исто така влијае кон подобрувањето на интерперсоналните врски, отвора можности за соработка и го поттикнува чувството на припаѓање кон одредена група, заедница.

Според Штајнер, емоционалната писменост се состои од пет делови:

1. Познавање на своите чувства;
2. Поседување емпатија;
3. Способност за управување со своите чувства;
4. Способност за поправање на настанатата емоционална штета;
5. Емоционална интерактивност.

⁵¹ Американски клинички психолог кој од 1965 година работи на полето на емоционалната писменост. Едно од неговите најзначајни дела во кое дава дефиниција и објаснување на терминот емоционална писменост е Emotional literacy: Intelligence with a heart.

Поседувањето на емоционалната писменост им овозможува на возрасните да управуваат со своите чувства, со што пак се овозможува олеснување и подобрување на интерперсоналните врски со другите луѓе во општествената средина, се избегнуваат конфликтни ситуации преку практикувањето на самоконтролата, односно се овозможува конструктивно справување со емоционалните потешкотии со кои секојдневно се среќаваме со цел градење на поздрава иднина.

Емоционалната писменост за разлика од останатите гореспоменати видови писменост, повеќе влијае на личниот и социјалниот развој на човекот (не толку на образовниот развој), но и покрај тоа претставува важен предуслов за успешно делување во потесната и поширока заедница во која живее човекот.

12. Еколошка писменост



Еколошката писменост (која многу често се среќава и под називот еко-писменост) ја опфаќа способноста на човекот за разбирање и живеење според принципите на почитување на природата и нејзините добра. Во потесна смисла, еколошки писмена единка е онаа единка која ја почитува и одржува природната (животната) околина како единствен извор на живот. Таа подразбира и градење длабока свест и за сопствената човекова

улога во зачувувањето на природата.

Во последните неколку децении, соочени сме со закани за уништување на одредени ендемски видови на флора и фауна, како и екстремни закани за згаснување на животот на планетата поради загадувањето кое го прави човекот. Се појавуваат многу еколошки друштва кои се обидуваат да ја подигнат свеста на луѓето за зачувување и одржување на природата. Во образовните системи се вметнуваат и предмети кои директно се поврзани со еколошката писменост и свест.

Според Фритјоф Капра (Fritjof Capra) кој во неговиот труд со наслов “The New Facts of Life” зборува за значењето на еколошката писменост, во следните неколку

децении опстанокот на човештвото ќе зависи од нашата еколошка писменост – нашата способност да ги разбереме основните принципи на екологијата и да живееме според нив. Тоа значи дека еколошката писменост мора да стане витален дел на образованието на сите нивоа: од предучилишно воспитание, па сè до универзитетското и образованието на возрасните.⁵²

За да се соочат со ескалационите климатски промени, недостатокот од природни ресурси и зголемениот број природни заразни болести, новите генерации мора да се стекнат со еколошки знаења, да ја разберат поврзаноста меѓу природните системи и човекот, како и да имаат волја, способност и храброст да делуваат според нив.

Во шестата тема од *Агендата за иднината – Образованието на возрасните во релација со околината, здравјето и популацијата*, се говори за вклучувањето на сите сигнификантни субјекти и ресурси во зајакнувањето и одржувањето на природните капацитети преку:

- користење на образовните активности за да се зголеми капацитетот на граѓани од различни сектори во општеството да преземат иновативни иницијативи и да развијат програми базирани на еколошки и социјално одржлив развој;
- интегрирање на проблеми поврзани со природната околина и нејзиниот развој во сите сектори на образованието на возрасните и развивање на еколошки пристап кон доживотното учење.⁵³

⁵² Повеќе на оваа тема може да се прочита на http://www.ecoliteracy.org/publications/fritjof_capra_facts.html

⁵³ UNESCO, (1997), *Agenda for the Future*, Hamburg: Fifth International Conference on Adult Education, стр. 21-22.

Културна писменост

Културната писменост подразбира поседување широк спектар знаења за културата во општеството во кое единката егзистира – почнувајќи од историјатот на тоа општество, па сè до современите текови на уметноста, литературно изразување и знаковните симболи.

Културната писменост во мултиетничките општествени средини пак, подразбира познавање и почитување на културата на другите народи кои живеат во тие средини. Со тоа се помага да се зајакнат меѓучовечките односи и да се намалат меѓуетничките тензии во мултиетничките средини.



Во *Агендата за иднината* (Agenda for the Future), официјалниот документ од Петтата Конференција за образование на возрасни, се акцентира значењето на културното наследство за еден народ и се поттикнуваат возрасните да учат во и преку културните институции. Имено, во една од темите на овој документ за *Образованието на возрасните и културата, медиумите и новите информациски технологии*, културната писменост треба да се зајакне преку:

- „основање музеи, библиотеки, театри, еколошки паркови и други културни институции и признавање на овие културни институции како центри за учење на возрасните;
- промовирање и користење на културното наследство како доживотен извор за учење, како и поддржување на развојот на соодветни техники и методи за зајакнување на учењето за наследството и културата.“⁵⁴

За подигнување на културната свест и знаење кај возрасните слушатели, потребно е вметнување и на одредени наставни предмети или содржини во наставната програма кои ќе ја поттикнуваат интеркултурната толеранција и ќе ја зголемат партиципацијата на возрасните во културните институции. Дури и дел од

⁵⁴ UNESCO, (1997), *Agenda for the Future*, Hamburg: Fifth International Conference on Adult Education, стр. 24.

наставата (која може да биде и од неформален карактер) може да се одвива во некои од културните институции.

13. Аписменост

Аписменоста се дефинира како состојба на човекот во која тој е оспособен и поседува капацитет за читање, но има недостаток од интерес, желба и волја да го прави тоа. Односно, аписменоста е состојба во која човекот може да чита, но не е заинтересиран за тоа. Со други зборови, аписменоста е недостаток од навика за читање кај оспособените луѓе за читање. Луѓето кои се аписмени не се неписмени, *per se* но избираат да не читаат од низа различни причини.

Овој проблем со аписменоста се појавува како засебен проблем од неписменоста, кој е повеќе карактеристичен за развиените земји, додека неписменоста е проблем за неразвиените земји. Трендот на зголемување на бројот на аписмените луѓе е загрижувачки и погубно влијае врз развојот на културата во едно општество и многу често овој феномен се нарекува „невидлива епидемија“.



Една од причините за појавата на овој проблем може да се каже дека е развојот на технологијата која се чини дека обесхрабрувачки делува на развојот на културата за „читање и пишување“, а охрабрувачки на културата на „слушање и гледање“. Поседувањето на способност за читање и пишување не подразбира и имплицира поседување желба и интерес да се прави тоа. Аписменоста се јавува

засебно од неписменоста и не може да се поистовети со неа, бидејќи аписмените се оспособени за читање (иако одбиваат да го прават тоа), додека неписмените не се.

Во повеќе стручни и академски речници⁵⁵, *аписменоста* се дефинира како проблем со читањето кој настанува кога способноста за читање не кореспондира со

⁵⁵ Види Hornby, A.S. (2001) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. New York: Oxford University press, 6th edition и *Merriam-Webster Collegiate Dictionary*.

желбата за читање. Со други зборови, аписмените повеќе гледаат на читањето како на обврска или наметната задача, отколку како на задоволство.

Со проблемот на аписменоста се соочуваат и високо развиените земји, иако кај нив процентот на писмено население е близу сто постотен. На пример публикацијата „Awake”, објавува дека во истражување направено во 1996 година, утврдено е дека повеќе од половина од американското население ретко чита книги или списанија. Тие преферираат да следат вести на телевизија, отколку да ги читаат во весник или списание. Факт е дека со рапидниот развој на технологијата, исчезнуваат навиките за користење на слободното време читајќи книги. Студиите исто така укажуваат дека кај учениците уште од основното образование се јавува недостаток од интерес за читање книги, што е резултат на градење иден негативен однос кон читањето, недостаток од мотивација за читање, како и неоспоривото влијание на видео игрите и компјутерската технологија. Тоа секако се одразува и на училишниот успех на учениците. Не сакаме да замислиме како оваа појава може да има импакт на образовниот и социо-економскиот развој на земјите.

Како што Марк Твеин вели: *„Човекот кој не чита добри книги нема предност пред оној кој воопшто не знае да чита.“* Наскоро се смета дека читањето може да стане доблест за мала група луѓе кои ќе се сметаат за ексцентрични од мнозинството население кое нема да чита. Едно е сигурно, борбата со аписменоста ќе остане предизвик на идните генерации млади луѓе што доаѓаат.

3. Нивоа на писменост

„Без оглед на тоа колку мислите дека сте зафатени, мора да најдете време за читање, во спротивно - предадете се на доброволно незнаење.“

Конфучие

Јазикот е дефиниран како систем за комуникација составен од пишани или усни симболи/знаци, кој се користи од страна на луѓето во одредена област или земја. Во оваа дефиниција се истакнуваат двата составни делови на јазикот – пишаниот и усниот. Во сличен контекст Американската енциклопедија го дефинира јазикот како начин на изразување или способност иманентна за нормалните човечки суштества, за користење на пишан или усен говор за репрезентирање на менталните феномени или настани⁵⁶. Имплицитно од горенаведеното, може да се заклучи дека јазикот го прави човекот различен од сите останати видови живи суштества.

Јазикот може да се стекне свесно, низ процесот на учење, при што претставува составен дел од психолошката композиција на нормалната човечка личност. Јазичното оспособување на човекот се состои од 4 базични вештини кои можат да се класифицираат во примарни и секундарни јазични вештини. Во примарната група јазични вештини спаѓаат оралните вештини на *слушање и говорење*, додека во секундарните вештини (кои често ги нарекуваме вештини на писменоста) спаѓаат вештините за *читање и пишување*. Читањето и пишувањето се значителни, витални делови од процесот на описменување. Тие го претставуваат нуклеусот или столбот на писменоста без кој таа не може да се оствари и ја креираат јасната граница која ги дели писмените од неписмените луѓе.

Меѓутоа, разликата во успешноста на користењето на вештините за читање и пишување е она што ги карактеризира нивоата на писменост. Во многу земји најчестото прашање кое се поставува при класификацијата на луѓето на писмени и неписмени е: *Дали умеете да читате и пишувате?*, без при тоа да се навлезе во комплексниот сет од вештини иманентни за писменоста. Во таквите земји, во кои спаѓа

⁵⁶ Види К. Anne Ranson (ред.), (2006), *Academic American Encyclopedia, Grolier Multimedia Encyclopedia*.

и Република Македонија, не постојат јасно издиференцирани нивоа на писменост кои пак се карактеризираат со одредени способности, вештини и навики за читање, пишување и сметање. *Ergo*, многу често се врши погрешна проценка при поделбата на луѓето на писмени, полуписмени и неписмени.

Поделбата на луѓето на писмени, полуписмени и целосно неписмени соодветствува со трите нивоа на писменост кои често се среќаваат во литературата за образование на возрастните без при тоа да се даде експлицитно објаснување за компетенциите кои треба да ги поседуваат луѓето за секое од тие нивоа. Меѓутоа, во западно–европската и американската литература последните неколку децении се прават значителни обиди да се даде соодветна класификација на нивоата на писменост на возрастните со интенција да се изврши инклузија на возрастните во образовниот процес (формален, неформален и информален) и во на-знаење базираното општество.

Боривој Самоловчев во своето дело *Образование на возрастните* истакнува три степени или нивоа на писменост:

- **неписменост** би претставувало отсуство на елементарни јазични и математички знаења, т.е. немоќ на човекот успешно да ги користи во секојдневниот живот;
- **полуписменост** би претставувало недоволна развиеност на човекот за успешна комуникација во современите медиуми на создавање, а со самото тоа и недоволна развиеност од аспект на самообразованието и општествено-политичкиот живот;
- **елементарна писменост** би претставувала оспособеност на човекот за успешна комуникација со помош на пишаниот и говорниот збор и математичките симболи за самообразование и општествено-политичка функција.⁵⁷

Во рамките на Организацијата на обединетите нации за образование, наука и култура (UNESCO) кон крајот на 70-тите години на XX век се развива посебна програма

⁵⁷ Самоловчев, Б. (1985), *Образованието на возрастните*, Скопје: Просветно дело.

која се занимава со евалуирање и мониторирање на писменоста – LAMP (Literacy Assessment and Monitoring Program). Нејзините основни задачи се:

- да обезбеди податоци за дистрибуција на вештините за читање, пишување и сметање меѓу младите и возрастните;
- да пренесува информации потребни за ефективно планирање и спроведување на иницијативи за подобрување на нивоата на писменост;
- да развие глобален методолошки стандард за собирање податоци за писменоста, со кој ќе може да се врши споредба меѓу различни земји во различни стадиуми од развојните и јазичните контексти;
- да ги зајакне националните капацитети за соодветно генерирање и користење на фактичките податоци за писменоста при вршење на евалуација.⁵⁸

Во реализацијата на својата мисија, програмата за евалуирање и мониторирање на писменоста – LAMP, дефинира пет нивоа на писменост:

Табела бр. 3: Дефиниција на петте нивоа на писменост според LAMP⁵⁹

Ниво 1	Индивидуата поседува многу ниско ниво на вештини за читање, пишување и сметање. Пример: не може да прочита упатство за дозирање на лек.
Ниво 2	Индивидуата може да се снајде во читањето на едноставни и јасни текстови, меѓутоа не може да одговори на барањата за читање и пишување кои се потребни на одредено работно место.
Ниво 3	Ова ниво се смета за минимум во снаоѓањето со барањата од секојдневниот живот и работа во комплексното општество. Ова ниво на вештини кореспондира со успешно завршено средно образование и влез во високо образование.
Нивоа 4 и 5	Индивидуите поседуваат способности за владеење со вештини за процесирање информации од повисок ред.

⁵⁸ UNESCO Institute for statistics, (2008). The Literacy Assessment and Monitoring Programme, Information sheet number 2, Montreal: UNESCO Institute for statistics.

⁵⁹ Податоците се преземени и прилагодени од UNESCO Institute for statistics, (2008). The Literacy Assessment and Monitoring Programme, Information sheet number 2, Montreal: UNESCO Institute for statistics.

Паралелно со нивоата на писменост, LAMP ги дефинира и вештините кои кореспондираат со соодветното ниво на писменост:

Табела бр. 4: Класификација на вештините за писменост според LAMP⁶⁰

(Ниво 1) Алфабетско и нумеричко перцептивно знаење и препознавање	Способност да се препознаваат буквите од азбуката и едноцифрените броеви.
(Ниво 2) Препознавање зборови	Способност за користење на вообичаени зборови кои се среќаваат во секојдневниот говор.
(Ниво 3) Декодирање и визуелно препознавање	Способност за брзо продуцирање на веродостоен изговор на нови непознати зборови врз основа на едно читање.
(Ниво 4) Процесирање реченица	Способност за брзо и точно составување едноставна, пишана реченица и примена на јазични вештини за разбирање.
(Ниво 5) Читање пасуси	Способност за читање на едноставни пишани пасуси и примена на јазични вештини за полесно разбирање.

На сличен начин е извршена поделба на нивоата на писменост според *Британското тело за водство и национални стандарди во писменоста на возрастните – Edexcel*⁶¹, каде детално се објаснети и компетенциите за читање и пишување кои возрастните треба да ги поседуваат за секое од нивоата на писменост.

⁶⁰ *ibid.*

⁶¹ Edexcel е дел од Pearson, најголемо образовно акредитирано тело во Велика Британија кое нуди академски и стручни квалификации и тестирања на училишта, високо-образовни установи и работодавачи во Велика Британија и пошироко.

Табела бр. 5: Нивоа на компетенции за писменост кај возрастните според Edexcel⁶²

Нивоа	Компетенции за читање	Компетенции за пишување
Влез 1	<ul style="list-style-type: none"> • Читање со разбирање на краток текст на позната тема, • Читање и препознавање информации со поедноставни знаци и симболи, • Поседување ограничен фонд на зборови, знаци и симболи и препознавање на буквите од азбуката како и големите и малите букви. 	<ul style="list-style-type: none"> • Користење на пишани зборови и фрази со цел да се презентираат одредени информации. • Конструирање едноставна, проста реченица. • Пишување едноставна реченица, каде ќе се започне со голема буква и ќе се заврши со точка. • Да се напише своето име и некои едноставни зборови. • Пишување на големи и мали букви од азбуката.
Влез 2	<ul style="list-style-type: none"> • Течно читање со разбирање на краток текст на позната тема. • Читање и препознавање информации од кратки документи, разновидни пишани извори, знаци и симболи. • Лоцирање и разбирање на главните точки од хронолошки и инструкциони текстови. • Препознавање на најчестите извори на информации. • Употреба на илустрации и натписи за лоцирање информации. • Читање и разбирање на кратки зборови (прилози) во однос на дирекции и инструкции: потоа, кога, право, десно, лево, итн. • Читање и разбирање на зборови поврзани со лични информации: име и презиме, 	<ul style="list-style-type: none"> • Конструирање едноставна и сложена реченица, користејќи ги сврзниците за поврзување на две клаузули: и, како, но, итн. • Правилно користење придавки. • Правилно користење големи букви, запирки, точки, прашалници и извичници. • Користење голема буква кај одредени именки. • Правилно пишување на личните информации и на често користените зборови. • Пишување јасен и читлив текст.

⁶² Табелата е преземена и приспособена за потребите од web страницата на Edexcel <http://www.edexcel.com/QUALS/SKILLSFORLIFE/ALAN/Pages/International-centres.aspx>

	<p>адреса, години, дата на раѓање, град, итн.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Користење на едноставен речник за барање непознати зборови. • Користење на големите букви за подредување на истите во алфабетска низа. 	
<p>Влез 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Течно, прецизно и независно читање со разбирање на краток текст на позната тема. • Читање и препознавање информации од секакви извори на информации. • Лоцирање и разбирање на главните точки од хронолошки, дескриптивни и инструкциони текстови подолги од еден пасус. • Идентификување на главната идеја и предвидување на зборови од контекстот на текстот. • Разбирање и користење на организациски обележја за пронаоѓање информации во текст: содржина, индекс, анекс, итн. • SKIM читање на наслови, поднаслови и илустрации за проценка дали материјалот е од интерес за читателот. • Скенирање на текст со цел лоцирање информации. • Детално читање за усвојување специфични информации. • Поврзување на слика со текст и нивно користење за добивање одредено значење. • Препознавање и разбирање релевантни клучни зборови • Користење речник за да се пронајде значењето на непознати зборови. 	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за планирање и пишување на идеен план. • Организирање на напишаното во кратки делови. • Секвенционално и хронолошко пишување. • Пишување комплексни реченици. • Правилно користење на јазичната граматика. • Правилно користење на интерпункциските знаци при пишувањето. • Точно пишување на вообичаените, често користени зборови, како и клучните зборови поврзани со полето на работата на личноста. • Пишување јасен и читлив текст.

<p>Ниво 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Читање со разбирање на едноставни текстови со различна должина, на различни теми, точно и независно. • Читање и стекнување информации од различни извори. • Лоцирање и разбирање на главните настани од долги хронолошки, дескриптивни, инструкциони и убедливи текстови. • Препознавање на различните начини на користење на јазикот и другите текстуални алатки за постигнување различни цели: да се даде инструкција, да се објасни, опише, убеди, итн. • Да се идентификува главната поента и специфичните детали и да се извлече значење од сликите кои не се имплицитни во текстот. • Користење различни стратегии на читање за наоѓање и стекнување информации. • Користење на референтен материјал за пронаоѓање на значењето на непознати зборови. 	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за планирање и пишување на идеен план. • Вршење проценка колку да се напише и колку детали да се вклучат. • Презентирање информации во логички след, користејќи пасуси каде е потребно. • Користење на јазикот според соодветна цел и аудиториум • Користење различни јазични форми и структури за различни потреби. • Пишување целосни и комплексни реченици. • Правилно користење на јазичната граматика. • Правилно користење на интерпункциските знаци при пишувањето за добивање на јасна слика за напишаното. • Точно пишување на често користени зборови, како и клучните зборови поврзани со полето на работата на личноста, науката и секојдневниот живот. • Проверка на напишаното за точност и значење. • Пишување јасен и читлив текст.
	<ul style="list-style-type: none"> • Читање со разбирање на различни видови текстови со различна должина, на различни теми, точно и независно. • Читање и стекнување информации од различна должина и детали, од различни извори • Лоцирање и разбирање на главните настани од долги хронолошки, дескриптивни, инструкциони и убедливи текстови. 	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за планирање и пишување на идеен план. • Вршење проценка колку да се напише и колку детали да се вклучат. • Презентирање информации и идеи во логички или убедувачки след, користејќи пасуси каде е потребно. • Користење различен формат и структура за организација на пишувањето за различна намена • Користење формален и

<p>Ниво 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Идентификување на целта на текстот и извлекување заклучок кој што не е експлицитно даден. • Идентификување на главните точки и специфичните детали. • Читање аргументи и идентификување на гледните точки. • Критичко читање за евалуирање на информации и компарирање на информации, идеи и мислења од различни извори. • Користење на организациски алатки и системи за лоцирање на текст и информации. • Користење различни стратегии за читање за пронаоѓање и стекнување информации: скимирање, скенирање, детално читање, итн. • Сумирање на информации од подолг документ. • Читање и разбирање технички вокабулар. • Користење референци за пронаоѓање на значењето на непознатите зборови. 	<p>неформален јазик соодветен за целта и аудиториумот.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Користење на различни стилови на пишување за различни цел: убедувачки техники, поддржувачки докази, технички вокабулар, итн. • Конструирање комплексни реченици. • Правилно користење на граматиката. • Користење заменки за да се истакне значењето на зборот. • Користење на интерпункциските знаци коректно: запирка, апостроф, наводници, итн. • Точно пишување на често користени зборови, како и клучните зборови поврзани со полето на работата на личноста, науката, секојдневниот живот и технички зборови. • Проверка и ревидирање на напишаното за точност и значење. • Пишување јасен и читлив текст.
----------------------	---	---

Во рамките на Твининг проектот: „Поддршка за градење на капацитетите на Центарот за образование на возрастните, развој на програми за образование на возрастни и програми за описменување и дооформување на основното образование на исклучените лица“ со кој раководи ЈУ Центар за образование на возрастни на Република Македонија⁶³, се споменуваат националните образовни документи за

⁶³ Со работата на Твининг проектот: „Поддршка за градење на капацитетите на Центарот за образование на возрастните, развој на програми за образование на возрастни и програми за описменување и дооформување на основното образование на исклучените лица“ е започнато со работа во ноември 2011

писменоста кај возрасните во Франција и Шпанија, во кои се среќава поделба на писменоста на 4 нивоа, од кои посебно се одделуваат *јазичните нивоа (читање и пишување)* и *нумеричките нивоа (работа со броеви)*. Во истоимените документи истовремено се врши и дефинирање на категориите писменост кај луѓето:

- *целосно неписмени* – никогаш не научиле да читаат и пишуваат на било кој јазик;
- *го учат официјалниот јазик на земјата каде живеат како втор јазик* – во оваа категорија спаѓаат два типа луѓе: оние кои никогаш не научиле да читаат и пишуваат на било кој јазик и го учат официјалниот јазик на земјата каде живеат како втор јазик и оние луѓе кои можат да читаат и пишуваат на сопствениот јазик, но треба да го научат официјалниот јазик на земјата каде живеат како втор јазик.
- *неписмени* – посетувале училиште, но не можат да користат пишан текст во секојдневниот живот и за професионалните задачи.
- *полуписмени* – посетувале училиште и можат да користат пишан текст во едноставни ситуации од секојдневниот и професионалниот живот. Треба да го унапредат своето знаење за да напредуваат во кариерата или да се здобијат со нови или подобри квалификации.

Табела 6: Дефинирање на јазичните нивоа на писменост во Франција и Шпанија⁶⁴

Нивоа	Компетенции
Ниво 1	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за идентификување на карактери и зборови; • Способност за ориентација во време и простор; • Способност за вклучување во вербална комуникација со едноставни прашања и одговори; • Способност за читање и пишување на едноставни познати зборови; • Способност за анализирање на зборовите преку звук и изговор; • Способност за читање и разбирање знаци и симболи; • Способност за читање и пишување на едноставни лични информации и пораки.
Ниво 2	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за користење вештини за читање и пишување во извршувањето на секојдневните ситуации; • Способност за користење основни комуникациски вештини во познати ситуации; • Способност за пронаоѓање информации во различни документи; • Способност за читање и пишување чести и непознати зборови; • Способност за читање реченици без преголемо фокусирање на одделни зборови; • Способност за разбирање на едноставни текстови за добивање одредена информација; • Способност за препознавање на структурата на зборовите: именки, глаголи, сврзници, итн.; • Користење речник за пронаоѓање непознати зборови.
Ниво 3	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за користење текстови и други поинакви извори на информации; • Способност за активно учество во комуникациските процеси на познати теми од личен и професионален интерес; • Способност за течно и брзо читање со разбирање; • Способност за користење на структурата на реченицата, граматиката и правописните правила при работата на текст; • Способност за користење на правописните правила во контекст на посистематска употреба на алатките на реалноста (табели, графикони, дијаграми, знаци, итн.).
	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за добро владеење со читањето и пишувањето (вклучувајќи го и дигиталното), како алатки за учење како да се учи, забава и работа; • Способност за организирање на содржината на текстот на различни начини, согласно со потребите;

⁶⁴ Според податоците од Твининг Проектот: „Поддршка за градење на капацитетите на Центарот за образование на возрасните, развој на програми за образование на возрасни и програми за описменување и дооформување на основното образование на исклучените лица,,

Ниво 4	<ul style="list-style-type: none"> • Користење различни техники за читање: прелистување, скенирање, прецизно читање согласно со потребите и сл.; • Способност за рефлексија за директните и индиректните информации во текстот; • Способност за пресудување дали дадената информација е релевантна или не за различните потреби; • Способност за работење со различни видови текстови на работното место и во секојдневниот живот; • Способност за ефикасно комуницирање и во познати и во непознати ситуации; • Ова ниво кореспондира со вештините потребни за удобност во општеството, за адаптирање кон промените и продолжување со учењето. Одговара на квалификациите од крајот на задолжителното образование.
---------------	---

Табела 7: Дефинирање на нумеричките нивоа на писменост во Франција и Шпанија⁶⁵

Нивоа	Компетенции
Ниво 1	<ul style="list-style-type: none"> • Разбирање на основата за броењето; • Способност за користење на системот на цели, позитивни броеви; • Способност за користење на едноставни математички симболи; • Способност за броење и споредба на броеви; • Способност за извршување на едноставни математички операции.
Ниво 2	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за користење на едноставни математички информации и користење на аритметиката за решавање на секојдневни проблеми; • Способност за користење на основните правила за собирање, одземање, множење и делење со цели броеви; • Способност за извршување на едноставни операции со калкулатор.
Ниво 3	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за користење на математиката во нови ситуации и различни контексти; • Способност за користење на основните правила за собирање, одземање, множење и делење со цели броеви, едноставни децимални броеви и друпки; • Способност за користење на приближни вредности, што вклучуваат ментално собирање и одземање; • Способност за користење на проценти и друпки и извршување пресметки со нив.
	<ul style="list-style-type: none"> • Способност за користење на математички алатки за решавање

⁶⁵ Според податоците од Твининг проектот: „Поддршка за градење на капацитетите на Центарот за образование на возрастните, развој на програми за образование на возрастни и програми за описменување и дооформување на основното образование на исклучените лица“

Ниво 4	<p>покомплексни проблеми;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Способност за сметање со позитивни и негативни броеви, децимални броеви, дробки, проценти; • Способност за користење на едноставни формули за сметање; • Способност за користење на рационални броеви во практични ситуации; • Способност за извршување пресметки поврзани со личните финансии.
---------------	--

Националната американска агенција за оценување на писменоста кај возрастните (NAAL-National Assessment of Adult Literacy) прифаќа четири нивоа на писменост според кои се раководи во теститањето и евалуирањето на возрастните за нивните пишани и сметачки способности. Тие се претставени во табелата подолу.

Табела 8: Дефинирање на нивоата на писменост според NAAL-National Assessment of Adult Literacy⁶⁶

Нивоа	Компетенции
Подпросечно ниво на писменост (подразбира наједноставни и конкретни писмени способности)	<ul style="list-style-type: none"> • лесно можат да лоцираат одредени информации во секојдневен прозен текст; • лесно можат да лоцираат одредени информации и да следат пишани инструкции во едноставен пишан документ; • лоцираат броеви и ги користат за оперирање со едноставни математички операции (најчесто собирање).
Основно ниво на писменост (подразбира поседување вештини потребни за изведување на секојдневни задачи)	<ul style="list-style-type: none"> • читање со разбирање на информации во кратки, секојдневни прозни текстови; • читање со разбирање на информации во едноставни документи; • лоцирање на математички информации и нивно користење за решавање на едноставни

⁶⁶ Види: White, S., Dillow, S. (2005), *Key Concepts and Features of the 2003 National Assessment of Adult Literacy*, Washington DC: National Center for Educational Statistics.

	математички операции со одредена насока.
Средно ниво на писменост (подразбира поседување вештини потребни за изведување на умерено тешки писмени задачи)	<ul style="list-style-type: none"> • Читање со разбирање на умерено тешка прозна литература, прераскажување, утврдување на причинско-последични врски, и препознавање на целта на авторот. • лоцирање информации во умерено тешки документи и давање кратко објаснување за нив; • лоцирање на умерено тешки математички операции и нивно користење без помош или насока.
Напредно ниво на писменост (подразбира поседување вештини потребни за изведување на комплексни и предизвикувачки писмени задачи)	<ul style="list-style-type: none"> • течно читање на комплексни, апстрактни прозни текстови, како и изведување заклучок за нив; • интегрирање, синтетизирање и анализирање на повеќе информации лоцирани во одреден документ; • лоцирање на апстрактни математички информации и нивно користење за решавање на сложени математички проблеми кои се состојат од повеќе операции.

Погоре наведените табели укажуваат на специфичните знаења, вештини и способности кои треба да ги поседуваат возрасните за секое од нивоата на писменост. Поради нивната деталност и конкретност, полесно е да се изврши евалуација на степенот на писменост на кој возрасниот му припаѓа и потоа да се дадат соодветни инструкции за продолжување со образовните активности.

Наспроти ваквата детална дескрипција на нивоата на писменост, во едно Канадско истражување за вештините на писменост на возрасните кои се користат во секојдневниот живот⁶⁷, нивоата на јазична и нумеричка писменост се дефинирани на следниот начин:

⁶⁷ “Adult Literacy in Canada: Results of a National Study” (1991), Statistics Canada Report.

Табела бр. 9: Дефинирање на нивоата на јазична и нумеричка писменост

Нивоа на јазична писменост	
Ниво 1	Луѓето кои спаѓаат во ова ниво имаат тешкотии во работата со пишани документи.
Ниво 2	Луѓето кои спаѓаат во ова ниво можат да користат пишани документи, но во ограничени цели, на пример барање на познат збор во едноставен текст.
Ниво 3	Луѓето кои спаѓаат во ова ниво можат да користат пишани текстови во различни ситуации, каде текстот е јасен, едноставен и не бара многу комплицирани акции од читателот.
Ниво 4	Луѓето кои спаѓаат во ова ниво излегуваат пресрет на секојдневните барања за читање и пишување.
Нивоа на нумеричка писменост	
Ниво 1	Луѓето кои спаѓаат во ова ниво имаат ограничени нумерички способности што им овозможуваат само да ги лоцираат и препознаат броевите.
Ниво 2	Луѓето кои спаѓаат во ова ниво умеат да изведат едноставни нумерички операции како на пример собирање и одземање.
Ниво 3	Луѓето кои спаѓаат во ова ниво можат да оперираат со низа математички операции кои им овозможуваат да излезат пресрет на секојдневните барања.

На основа на градациската поделба на компетенциите потребни за секое од нивоата на писменост, како и вештините соодветни на секое од нив, МекГи и Ричгелс даваат значајна класификација на нивоата на писменост:

- *Логографско ниво* – способност за читање и пишување базирана на контекстот (ситуацијата). Во ова ниво се разликуваат два стадиуми. *Првиот* се однесува на оние личности кои имаат искуство со користење на книги и друг печатен материјал, но сепак не можат самостојно да читаат и пишуваат. *Вториот* стадиум се однесува на оние личности кои имаат искуство со користење на книги и друг печатен материјал и кои прават обиди за читање и пишување (знаат да напишат одредени букви).
- *Алфабетско ниво* – обид да се користи кореспонденцијата глас-буква во процесот на читање и пишување. Во ова ниво исто така има поделба на два стадиуми: експериментален и конвенционален. *Експерименталниот* стадиум се однесува на оние личности кои буквално се служат со буквите, односно можат да ги именуваат и напишат мноштвото букви од азбуката, свесни се за значењето на

едноставните зборови, меѓутоа често прават грешки при читањето и обидите за пишување. *Конвенционалниот* стадиум се однесува на оние личности кои во општеството се познати како „писмени“, односно оспособени се за користење различни стратегии за читање од различни текстуални извори, како и за пишување на едноставни текстови потребни во секојдневниот живот.

- *Ортографско ниво* – личностите кои се класифицирани во ова ниво поседуваат високо софистицирани и комплексни познавања од пишаниот јазик. Ортографските вештини за читање и пишување се јавуваат кај младите најчесто при крајот на основното училиште.⁶⁸

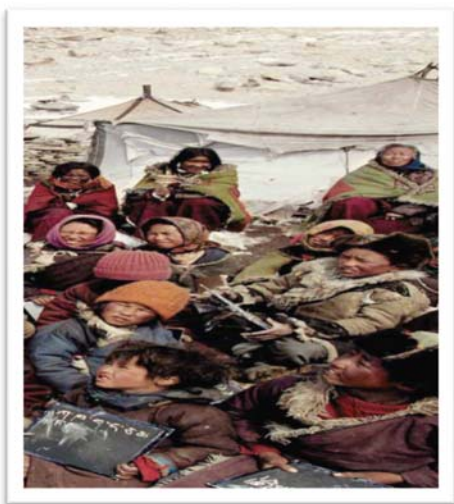
Врз основа на сите горе изнесени дефиниции и класификации на нивоата на писменост можеме да се согласиме дека писменоста не е еднозначна категорија, додека нивоата на писменост заедно со специфичните вештини и способности кои со себе ги носат, треба да кореспондираат со општо прифатената дефиниција за писменост во една земја и да служат како појдовна точка при вршење на тестирање или евалуација на образовното ниво на возрасните.

⁶⁸ McGee, L., Richgels, D.J. (2000), *Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers*, Massachusetts: Allyn and Bacon.

4. Неписменоста и нејзиното влијание врз општествениот прогрес

Во современото општество, општество базирано на знаење (knowledge-based society), кое претставува сложен и динамичен социјален систем, неписменоста претставува проблем кој го инхибира да се развива и да напредува, што понатаму се рефлектира и врз личниот напредок и развој на индивидуите кои живеат во него. Во таквото општество, во кое живееме денес, писменоста е значајна од повеќе причини:

1. Писменоста е човечко право;
2. Писменоста е клуч за напредок на семејството: писмените родители обезбедуваат поволни образовни можности за нивните деца;
3. Писменоста е предуслов за доживотното учење како основен современ образовен концепт;
4. Писменото население го прави општеството адаптивно на различните промени кои се случуваат во светот;
5. Од социо-економски аспект, писменоста е предуслов за вработување;
6. Од демократски аспект, писменоста е предуслов за активно граѓанство и правилен избор на водство на општеството.



Меѓутоа, во ова ново општество базирано на знаење, во кое егзистира современиот човек, постојат многу противречности кои пред сè се базираат на нивото на писменост и образование на луѓето, како на пример: социјална и економска нееднаквост, нееднаквост во работата и работните задачи, нееднаквост во слободното време и културните активности, нееднаквост во улогите на членовите во семејството, итн.

Поради тоа, многу често во андрагошката литература се споменува дека развојот на едно општество е комплементарно условен со степенот на образование на граѓаните во тоа општество. Односно, колку населението поседува повисок степен на образование, толку општеството ќе биде поразвиено во секоја смисла (економска, образовна, социјална и сл.).

Канадскиот автор Тиџнман (Tuijnman), смета дека „дистрибуцијата на писменост и образование во една популација е добар показател за разликите меѓу социјалните групи“, односно дека, „знаењето е уште понеправедно распределено од богатството.“⁶⁹

Во таа смисла, секое општество кое претендира да ги следи модерните трендови за „Образование за сите“ (Education for all) и кое се грижи за сопствениот прогрес, треба да обезбеди и да се осигура дека граѓаните се здобиваат со право на писменост и образование. Единствено во такво општество писменоста и основното образование нема да претставуваат привилегија на „малцинството“ во однос на „мнозинството“ и ќе бидат во функција на намалување на класните, социјалните и економските разлики.

Меѓутоа, мора да се истакне дека одреден степен на општествена и економска поделба на слоеви е неизбежен, што секако не ја исклучува можноста за придвижување и искачување на општественото и економско скалило. За да се направи тоа придвижување во нагорна линија, образованието е единствен и пресуден фактор. „Необразованите и неписмените остануваат врзани за едноличните, механички и тешки работни места, честопати без можност дури и за таков избор... Можеби би требало да може да се објасни дека елементарната писменост треба да се обезбеди за оние кои се во најтешка материјална положба. Ним излезот им е најпотребен.“⁷⁰

Идеите за општествената еднаквост се предизвик кој со себе го носи граѓанското и капиталистичко општество, при што се создаваат нови (најчесто само законски и теориски можни) праведни облици на дистрибуција на човекот на

⁶⁹ Tuijnman, A. (1996), *The importance of literacy in OECD societies*. Ottawa: Organization for economic cooperation and development-Canada.

⁷⁰ Galbraith, J. (1997), *Dobro društvo-humani redosled*. Beograd: PS Grmeč.

хиерархиското скалило. Неусогласеноста на класната и професионалната поделба во општеството значајно го проширува и го збогатува хиерархиското скалило, така што се зголемуваат и можностите и начините за стекнување на одредена положба во општеството. Образованието, кое историски гледано се јавувало како последица од одредена општествена положба, сега станува најзначаен фактор и средство преку кое се стекнува одредена положба во општеството. Неговата улога е круцијална во системот на распределба на општествената моќ, во системот на општествената поделба на работата, во зголемување на степенот на демократичноста на општеството, во зголемување на јазот меѓу класната и интелектуална поделба на општествата и во воспоставување нови, „поздрави“ општествено-економски односи меѓу луѓето.

Поаѓајќи од претходно кажаното, дека општествената средина е динамичен систем на објективни услови во кои поединецот бивствува и динамичен систем на односи во кои поединецот стапува, може да издиференцираме повеќе образовни врски на поединецот со општествената средина:

- Општествената средина претставува еден од основните причини за неписменост меѓу луѓето;
- Општествената средина претставува извор на потребата за описменување кај луѓето;
- Општествената средина ги дефинира можностите и начините на задоволување на потребата за описменување кај луѓето.

Општествена средина или окружување е еден од основните „виновници“ за процентот на неписмени луѓе во едно општество. Причините за тоа се многубројни, почнувајќи од неразвивањето на потребата за описменување, па сè до задушнувањето и незадоволување на евентуално развиената потреба за писменост. Неповолноста на општествената средина се согледува и во нејзиниот индиферентен став кон образованието на возрасните, како и во негативниот став за образование на женските деца, возрасните и другите маргинализирани групи луѓе. Таа во голема мера влијае и на успешноста на пост-описменувачкиот период, преку разните стимулуси кои му ги обезбедува на поединецот да продолжи да ги негува вештините за читање, пишување и сметање. На светски план, овие тврдења се илустрирани со податокот дека картата на неписменост се поклопува со картата на неразвиеност на општествата.

Општествената средина (со оглед на тоа дека претставува динамичен систем на односи) се јавува како основен извор на потребата за описменување. Стапувајќи во работен, социјален или друг однос, човекот е принуден да се образува или описменува, со цел тие односи со општествената средина да бидат двонасочни. Општествената средина од возрасниот човек бара комуникација на пишан начин, додека двонасочниот однос подразбира обавување голем број социјални улоги кои ја претпоставуваат писменоста кај човекот.

Општествената средина ги дефинира и можностите и начините на задоволување на потребата за писменост. Сведоштва за ваквото тврдење (историски гледано), се различните напори да се утврди што е писменост и таа институционално да се реализира низ одреден облик на образование. Колку општествено-економските услови во едно општество биле помалку развиени, толку и критериумот за писменоста бил понизок. Критериумот на писменоста кај луѓето расте заедно со напредокот на општествено-економските односи, научно-технолошката револуција, „експлозијата на знаења“, но и со новедефинираната улога на човекот во општествата базирани на знаење. Поради тоа, основното образование на возрасните и писменоста не смеат да се толкуваат само како надокнадување на пропуштеното во младоста, туку на нив треба да се гледа во рамките на функционалното описменување - писменоста да биде во функција на задоволување на сите лични и општествени потреби на човекот и улогите кои ги обавува во едно општество. Единствено на тој начин ќе се обезбеди личен, но и општествен прогрес.



4.1. Социјалното лице на неписменоста

Писменоста *per se* значи да му се додаде вредност на сопствениот живот, бидејќи таа претставува основниот инструмент во потрагата за секаков вид развој на човекот – индивидуален, семеен, професионален, економски, општествен, па и светски развој. Поради тоа, треба строго да се осуди забраната на децата да се

описменуваат и образуваат бидејќи тие ќе прераснат во возрастни оставени на маргините од животот, хендикепирани во секој поглед – без можност за пристап кон здравствените, образовните, политичките, економските и културните можности и услуги кои ги нуди едно општество.

Разгледувајќи го проблемот со неписменоста од социјален аспект, според финалниот извештај на УНЕСКО од 2006 година за *Образование за сите: Писменоста за живот (Education for all: Literacy for life)*⁷¹, можеме да заклучиме дека описменувањето на возрастните придонесува кон социјалниот развој на човекот и општеството во четири категории: индивидуална, политичка, културна и социјална.

- **Индивидуален развој** – индивидуалниот бенефит од описменувањето е поврзан пред сè со зголемување на *самодовербата*⁷² кај неписмените возрастни, нивното еманципирање, како и развивање на критичкото мислење. Тоа единствено е можно да се оствари преку партиципирање во некои од програмите за описменување на возрастните (кои во зависност од општеството, можат да бидат институционални и неинституционални). Индивидуалните бенефити од описменувањето се многу значајни за неписмените, бидејќи претставуваат основа за подобрување на сопствениот живот од аспект на подобрување на здравјето, планирање на семејството, зголемена политичка партиципација, итн.
 - **Еманципација** – Писменоста ги поттикнува возрастните, особено жените, да преземаат индивидуални и колективни активности во различни контексти (во семејството, на работното место, во општествената заедница, и сл.). Таквите активности се значајни од две причини. Прво, програмите за писменост можат да бидат дизајнирани на начин кој ги поттикнува слушателите да бидат

⁷¹ Повеќе за извештајот на УНЕСКО може да се најде на

<http://www.unesco.org/new/en/unesco/resources/publications/unesdoc-database/>

⁷² Постојат многу екстензивни истражувања кои сведочат за позитивното влијание на писменоста врз самодовербата кај луѓето, како на пример позитивното влијание на програмите за описменување во Бразил, Индија, Нигерија, САД, итн.

креатори на сопственото учење, да бидат движечката сила на сопственото знаење, како и единствени решавачи за насоките во кои ќе се движи нивниот живот. Второ, програмите за писменост можат да придонесат кон пошироки социо-економски процеси на еманципација, под услов да се спроведуваат во поттикнувачка средина за описменување. На пример, во испитувањето на неписмени возрасни луѓе од двата пола во Намбија за причините за описменување, испитаниците покрај работењето со пари и учењето на мајчиниот јазик, ги наведуваат и желбата за независност, контрола врз секојдневниот живот, желбата да не бидат манипулирани и искористувани од другите луѓе, итн.

- самореализација – Со стекнувањето на основните вештини за читање, пишување и сметање, на луѓето им се отвора големата порта на знаењето, преку кое стекнуваат самодоверба да станат продуктивни граѓани, работници и членови на семејството, но најважно од сè им се овозможува да се самореализираат како човечки суштества.
- **Политички развој** – Писменоста, односно описменувањето на луѓето, придонесува во голема мера и кон зголемена политичка и јавна партиципација, што понатаму го подобрува квалитетот на политичкиот, односно демократскиот живот во самото општество.
 - Политичка партиципација – Врската меѓу писменоста на возрасните и политичката партиципација се сведува на нивната можност за гласање и формирање позитивни демократски вредности, односно креирање на сопствената општествена средина.
 - Демократија – Експанзијата на писменоста придонесува кон експанзија на демократијата во едно општество, и обратно. Меѓутоа, сèште не е научно потврдено нивното взаемно влијание, поради

тешкотијата прецизно да се измерат овие две варијабли, како и поради нивната комплексност.⁷³

- **Културен развој** – Описменувањето на луѓето во одредена мера влијае и на формирање и трансформирање на одредени вредности, навики и однесувања преку развивање на критичкото размислување кај луѓето. Тоа исто така има голем удел во зачувување и промовирање на културниот идентитет на човекот, отвореноста и толерантноста кон другите култури.
 - Културна промена – Програмите за описменување можат да влијаат врз промената на одредени вредности, навики и шеми на однесување кај човекот. Ваквиот тип на културна трансформација е типичен за Фреировиот пристап кон неписменоста, кој се стреми да развие вештини за критичка рефлексивност кај луѓето. Па така, во многу од формалните и неформалните програми за описменување на возрастните се вклучени елементи за промоција на одредени човечки вредности како што се: еднаквост, инклузија, толеранција, почит кон другите култури и народи, промоција на мир и сл.
 - Чување на културната диверзитетност – Описменувањето на возрастните придонесува и кон зачувување на културната различност меѓу народите. Преку различните содржини за описменување, луѓето стануваат повеќе свесни за сопствената култура, идентитет и народ. УНЕСКО-виот *Институт за образование* (UNESCO Institute for Education) етаблирал четири столба, столбери за доживотното учење во 21-от век, кои ги воздигнуваат човечките права на малцинствата. Во табелата прикажана подолу се претставени и опишани четирите столба според кои треба да се штитат културните права на малцинските групи во секое општество.

⁷³ Сеуште не е потврдено влијанието на наставниот предмет *Граѓанско образование* (кој е вклучен во задолжителното школување кај повеќе земји во светот) врз подобрување на демократските односи во општествата.

Табела бр. 10: Столбови за учење на малцинствата според УНЕСКО⁷⁴

Учење да се бивствува: право за самодефинирање и самоидентификација	Право на малцинските групи за самостојно интерпретирање на сопствената историја, како и право да учат на сопствен јазик.
Учење да се знае: право за самообразование	Право на сопствен информален систем на учење кој е компатибилен со системот во општеството каде живеат. Често овој вид на знаење е негиран и неприфатен во формалниот систем на образование, при што му се придава туѓа национална вредност.
Учење да се дејствува: право за саморазвивање	Концептот за развој на малцинските групи е неразделиво поврзан со културата, образованието, околината и самодетерминацијата (самоодредувањето). Одржлив развој на малцинствата е можен само доколку малцинскиот јазик и култура се почитувани и заштитени.
Учење да се живее во заедница: право за самодетерминирање (самоодредување)	Ова начело го индицира правото за способност да се организираат и одржуваат врски меѓу малцинствата и општеството, но не во услови дефинирани унилатерално од доминантното општество, туку во консултативен разговор со малцинствата.

- **Социјален развој** – Описменувањето на луѓето позитивно влијае и врз постигнувањето на мноштво човечки способности како грижа и одржување на сопственото здравје и подолго живеење, учење низ животот, контрола врз репродуктивноста, подигањето здрави деца, едуцирање на децата, итн. Оттука, може да се каже дека зголемувањето на бројот на писмени луѓе има потенцијално големи социјални бенефити кои се манифестираат пред сè во продолжување на животниот век, смалување на смртноста кај децата и подобрување на здравствената состојба кај децата и возрасните. Резултатите од истражувањата правени за оваа проблематика најчесто се

⁷⁴ Податоците од табелата се преземени од UNESCO, (2006), *Education for all: Literacy for life, Global monitoring report 2006*, Paris: Unesco publishing.

фокусираат само на користа од образованието врз подобрување на целокупната социјална состојба, наспроти писменоста *per se*, но резултатите сè повеќе укажуваат на влијанието кое го има писменоста врз тој позитивен напредок.

- Здравје – Описменувањето на возрасните овозможува и подобрување на нивната општа здравствена состојба, како и на здравствената состојба на нивните деца. Тоа најмногу се забележува преку примерите за корелацијата меѓу намалената стапка на смртност кај децата и описменувањето на нивните родители (или барем еден од родителите), усвојување на одредени здравствени превентивни мерки (за себе и за своите деца) како на пример имунизација, користење на различни методи за планирање на семејство, итн.
- Репродуктивност – Описменувањето директно влијае врз фертилноста кај жената, автономијата (особено на жената), изборот на сопругник, возраста за стапување во брак, формирање семејство, и сл. Тоа се должи пред сè на запознавањето со различните можности и алтернативи кои ги нуди самиот живот, а кои дотогаш возрасните при очи биле „слепи“ да ги видат поради проблемот со неписменоста.
- Образование – Логично е писменоста да има големо влијание врз образованието, бидејќи таа претставува основен инструмент за образование и понатамошно учење. Многу е веројатно дека писмените родители ќе им дозволат на своите деца да посетуваат училиште, ќе им помагаат во училишните задачи и во формирањето критички поглед кон светот.
- Полова еднаквост – Програмите за описменување, како и самата писменост (без разлика на начинот на стекнување) се фокусираат повеќе на половата нееднаквост на жената, отколку на половата еднаквост воопшто. Тоа е резултат на репресиранката улога која жената сеуште ја има во потесната и пошироката општествена реалност. Поради тоа, со описменувањето на жената ѝ се овозможува

да ја преиспитува машката доминантност особено во полето на работата, односно ѝ се овозможува влез во „машките професии“ и еднакво партиципирање во раководењето со семејниот буџет, продолжување на школувањето⁷⁵, учество во различни образовни активности, итн.

4.2. Економското лице на неписменоста

Втората половина на XX-от век може да се опише како период во кој акцент се става на масовното описменување на луѓето, односно се праќаат интернационални загрижувачки тонови кон земјите со голем процент на неписмена популација. Неписменоста се дефинирала како главна пречка за развој на општествата. Поради тоа, се обезбедуваат финансиски фондови од Обединетите нации за да се спроведуваат кампањи за масовно описменување на луѓето во земјите во развој. Меѓутоа, и покрај ентузијазмот со кои е започната реализацијата на овие кампањи, денес на почетокот на XXI век, ситуацијата со неписменоста многу малку е сменета.

Поврзаноста на писменоста со економското влијание на општеството може да се согледа во две релации:

- економското вложување во описменувањето на возрастите и зголемувањето на бројот на писмени луѓе во општеството;
- влијанието што го има писменоста врз економскиот развој на едно општество.

Овие две релации на поврзаност на економскиот прогрес со писменоста на населението се комплементарни и меѓузависни, така што формираат *circulus viciosus* во кој неглектирањето на едната релација повикува и неглектирање на другата.

Разгледувајќи ја првата релација – економското инвестирање во описменувањето на луѓето, може да се каже дека таа претставува еден од приоритетите на денешницата. Се смета дека модерното општество базирано на знаење може да опстои и да се развива во виорот на промените, единствено доколку вложува во образовниот капитал на своето население.

⁷⁵ Во многу земји, како на пример Уганда и Бангладеш, на жената ѝ е дозволено да се школува само до првиот образовен степен (најчесто основно образование).

За инвестирањето во образованието зборува американскиот професор од Кембриџ, Хорас Ман (Horace Mann) уште во XIX век, бранејќи ја остро паричната вредност на образованието. Англискиот економист пак, Алфред Маршал (Alfred Marshall) на почетокот на XX век се залага за инвестирање во основното и општото образование на луѓето поради неговата можност да создаде поинтелигентни, подготвени и адаптивни луѓе во работната сфера, со што секако ќе се подобри економскиот развој во општеството. Маршал смета дека највредниот капитал е оној кој е вложен во образованието на човекот. Како дополнување на ова негово тврдење тој разработува исцрпен математички приказ за исплатливоста на инвестирањето во описменувањето на луѓето и економскиот развој, од кој може да се види дека инвестирањето во минималните образовни способности на луѓето не е ништо во споредба со огромниот капитал кој тие луѓе подоцна ќе го создадат во општеството.⁷⁶

Во поглед на втората релација – влијанието на писменоста врз економскиот развој на општеството, направени се бројни студии кои укажуваат на линеарната поврзаност на писменоста со зголемениот личен финансиски приход, како и со целокупниот општествено-економски пораст.

Но сепак, утврдувањето на егзактната поврзаност меѓу овие две варијабли е многу тешко да се изврши, и тоа од повеќе причини: неможност да се исклучат другите фактори кои влијаат на економскиот развој, покрај писменоста; долгорочноста во покажувањето на ефектите од описменувањето, односно потребата да се прават лонгитудинални истражувања на следење на описменетите (10-30 години); недостатокот од соодветен инструментариум за мерење на оваа специфична корелација.

Во извештајот на УНЕСКО за *Образование за сите: Писменоста за живот*, од 2006-тата година, наведени се повеќе студии направени за да се утврди корелацијата меѓу писменоста и економскиот развој на различни општества.

Според Баро (Barro), кој користел компаративна анализа на 15 земји во периодот од 1960-1985 година, зголемувањето на стапката на писменост кај

⁷⁶ Види: Marshall, A. (2006), *Principles of Economics: Abridged Edition*, New York: Cosimo.

возрастите, како и стапката на запишани деца во училиште, има позитивно влијание врз економскиот пораст.⁷⁷

Науде пак (Naudé, 2004), користејќи податоци од 44 африкански земји во периодот од 1970-1990 година доаѓа до заклучок дека писменоста е една од варијаблите кои имаат позитивен ефект на порастот на БДП по глава на жител.

Во својот труд „Писменоста и развојот“, авторот Јусуф Касам (Yusuf Kassam) истакнува дека треба да се преиспита каузалната врска меѓу неписменоста и нискиот развој на земјите. Тој смета дека корелацијата меѓу неписменоста и неразвиеноста на општествата е повеќе значајна и може да се согледа низ следните тврдења:

- Во модерниот свет, се смета дека неписмениот човек е осуден да нема улога во економскиот развој на својата земја;
- Неписмениот човек не може да даде целосен и значаен придонес во социјалниот, граѓанскиот, политичкиот и културниот живот;
- Неписмениот човек е принуден да живее маргинален и дехуманизирачки живот;
- Неписмениот човек е високо вулнарабилен на експлоатирање и угнетување;
- Неписмениот човек не може да постигне лично ослободување и самореализирање.

Несомнено е дека овие тврдења делумно се вистинити и дека со зголемувањето на писменоста меѓу луѓето во едно општество, ќе забележи одреден прогрес. Меѓутоа, треба да се види и другата страна на проблемот. Бесмислено е да се тврди дека неписмените луѓе не умеат да научат сет од корисни вештини за да преживеат, дека не се способни да постигнат индивидуален развој, или пак да придонесат кон националниот развој на една земја.

Зборувајќи за корелативната врска на неписменоста со економскиот развој на едно општество, не треба да се направи превид на одредени фактори и варијабли кои исто така имаат голем удел во таа корелација. Со други зборови отстранувањето на неписменоста *per se*, не е единствениот инструмент кој автоматски ќе предизвика

⁷⁷ Barro, R. (1991), „Economic growth in a Cross Section of Countries,,“ *The quarterly Journal of Economics*, Harvard College and Massachusetts Institute of Technology, стр.407-443

развој на едно општество. Прашањето на кое треба да се даде одговор е: *Кои се тие интермундијални врски кои „лебдат“ меѓу писменоста и развојот?* Можните одговори на ова прашање ќе ги сумаризираме на следниот начин:

- За да се постигнат сигнификантни резултати во развојот на едно општество, потребно е возрасните покрај процесот на описменување, да се вклучат и во процесот на „консциентизација“⁷⁸ или освестување, со кој ќе се промени нивната песимистичка и фаталистичка перспектива за реалноста и ќе стекнат критичка визија за средината во која егзистираат со можност позитивно да влијаат на неа. Оттука произлегува дека без овој процес на консциентизација, писменоста ќе биде само форма без одредена содржина и нема да има значаен импакт на личниот и општествениот развој.
- Многу од земјите во развој се заробени во еден *circulus viciosus* на економска зависност од индустријалистичките и капиталистичките земји. Ваквата зависност на земјите во развој им го отежнува патот кон формирање „самоориентирана“ економија која може да генерира адекватен капитал што понатаму би можел да се инвестира во производство на стоки кои пак ќе генерираат уште повеќе капитал. Кажано поинаку, сиромашните земји стануваат посиромашни, додека богатите земји стануваат побогати. Така што, и покрај зголемувањето на бројот на писмени луѓе, зависноста од развиените земји и понатаму ќе постои. Едноставен пример за оваа ситуација е Индија. Таа се соочува со масовна неписменост на нејзиното население, но во исто време се соочува со проблемот на вишок високо едуциран кадар кој едноставно не може да се апсорбира во сопствената економија.
- Развојот на секоја земја мора да се согледува во општествениот контекст на таа земја, односно во контекстот на постојната политичка, економска, социјална и културна состојба, затоа што писменоста не е единствениот предуслов за тој развој.

⁷⁸ Процесот на „консциентизација“, е разработен и утврден од страна на бразилскиот андрагог Пауло Фреире.

И покрај контрадикторните ставови кои произлегуваат од односот на неписменоста и економскиот развој, мораме да се сложиме со фактот дека денешната економија повеќе се базира на знаење, отколку на физичкиот капитал на човекот и природните ресурси. Колку повеќе луѓето се едуцираат, толку повеќе се зголемуваат можностите за економски прогрес. Поради тоа, најдобар индикатор за приказ на економскиот прираст во едно општество е процентот на писмено население, што најдобро се манифестира преку примерите на високо развиените земји кои практично немаат неписмено население.

За крај, можеме да кажеме дека значењето на писменоста како движечка сила на економскиот развој на една земја, означува дека земјите кои имаат недостаток од природни ресурси, или голем капитал, не се осудени на сиромаштво. Денес за среќа живееме во свет каде идеите имаат поголема вредност од нафтата.

5. Статистичка слика на (не)писменоста во светот

“Писменоста е мост од мизеријата кон надежта. Таа е платформа на демократизацијата и двигател на промоцијата за културниот и националниот идентитет. За секого и секаде, писменоста заедно со образованието воопшто, е основно човеково право...”

Кофи Анан⁷⁹

И покрај неспорните историски факти дека писменоста е својствена уште за најстарите цивилизации, дека историјата на човековото општество избилувала со општествено културни движења во чија основа секогаш биле идеите за описменување, сепак, проблемот со неписменоста е една од главните преокупации на современата цивилизација. Светот во 21-от век е соочен со големи социјални и образовни проблеми кои се нарекуваат неписменост.

За оние на кои им е блиска проблематиката на пишаниот збор, можеби ќе им изгледа неверојатна појавата на егзистирање на огромен број неписмено население во светот, кој го карактеризира масовната комуникација и широката употреба на пишаниот збор. Меѓутоа, податоците се повеќе од поразителни. Според светската популација која кон крајот на 2011 година надмина 7 милијарди жители и бројот на неписмено население кое е приближно 800 милиони, произлегува дека од 100 возрасни во светот, приближно 11 се неписмени.

Бројот на неписмената популација (постари од 15 години) во светски рамки, според најновиот извештај на Унесковиот статистички институт од 2011 година, достигнува број од близу 800 милиони луѓе кои егзистираат главно во земјите од „третиот свет“, иако и развиените земји не се исклучени од оваа појава.

Овој податок во најмала рака е загрижувачки, иако во статистичките податоци можеме оправдано да се сомневаме. За тој сомнеж постојат три основни причини:

- поимот писменост се разликува од земја во земја;

⁷⁹ Кофи Анан е дипломат кој потекнува од Гана, седми генерален секретар на Обединетите нации, добитник на Нобеловата награда за мир во 2001 година.

- мерилото и критериумот за писменоста се недоволно одредени и различни;
- постојат големи разлики во методолошките патишта при собирањето на податоците за неписмените.

Оттука, податоците за бројот на неписмените во светот треба да се анализираат со голема доза на внимателност.

Во следната табела е прикажан светскиот статистички приказ на неписменоста на младите и возрасните, според УНЕСКО-виот статистички институт.

Табела бр. 11: Глобална стапка на писменост за цело население (млади и возрасни)⁸⁰

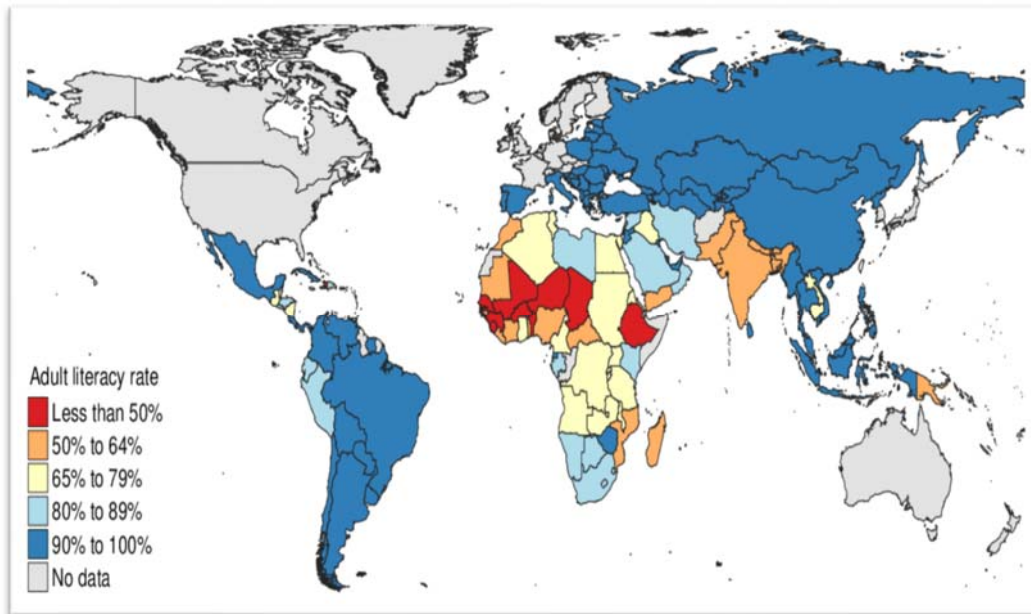
Стапка на писменост кај возрасни, вкупно	83,7%
Стапка на писменост кај возрасни, мажи	88,3%
Стапка на писменост кај возрасни, жени	79,2%
Стапка на неписменост кај возрасни, вкупно	793,1 милион
Стапка на неписменост кај возрасни, жени	64,1%
Стапка на писменост кај млади, вкупно	89,3%
Стапка на писменост кај млади, мажи	91,9%
Стапка на писменост кај млади, жени	86,8%
Стапка на неписменост кај млади, вкупно	127,3 милиони
Стапка на неписменост кај млади, жени	60,7%

И покрај сомневањето во податоците за неписменото население, сепак евидентно е дека најголем број неписмени луѓе среќаваме кај земјите во развој, односно неразвиените земји, што е и логично, бидејќи неписменоста и развојот на општеството се комплементарни и произлегуваат едни од други.

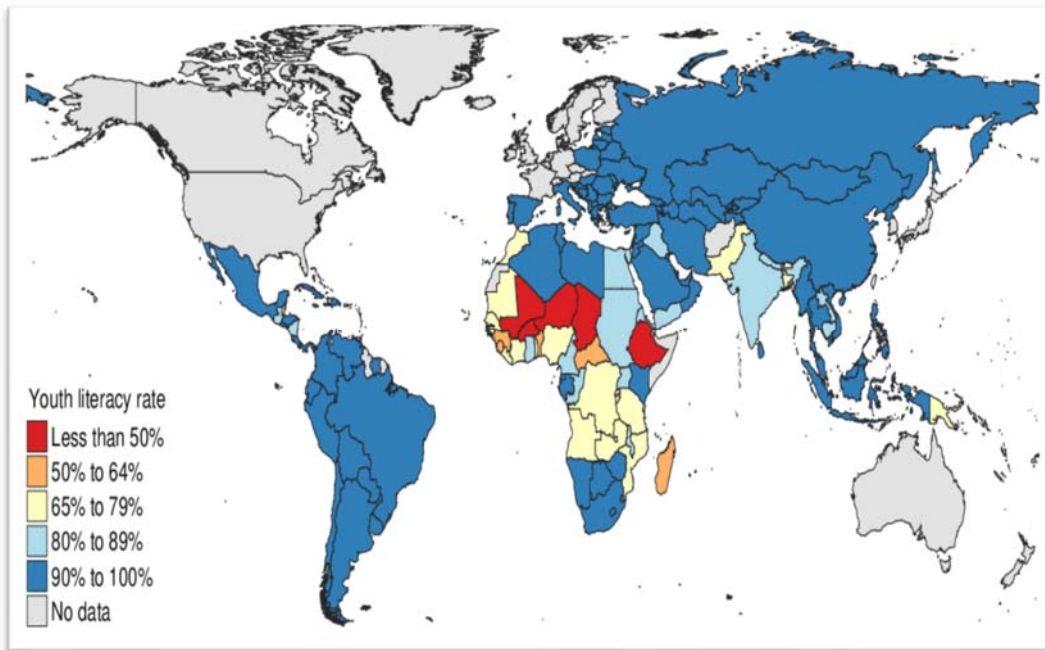
⁸⁰ Извор UNESCO Institute for Statistics, септември 2011.

Графички прикажана, неписменоста според земји изгледа вака:

Слика бр. 1: Стапка на писменост кај возрасни според земји⁸¹



Слика бр. 2: Стапка на писменост кај млади според земји⁸²



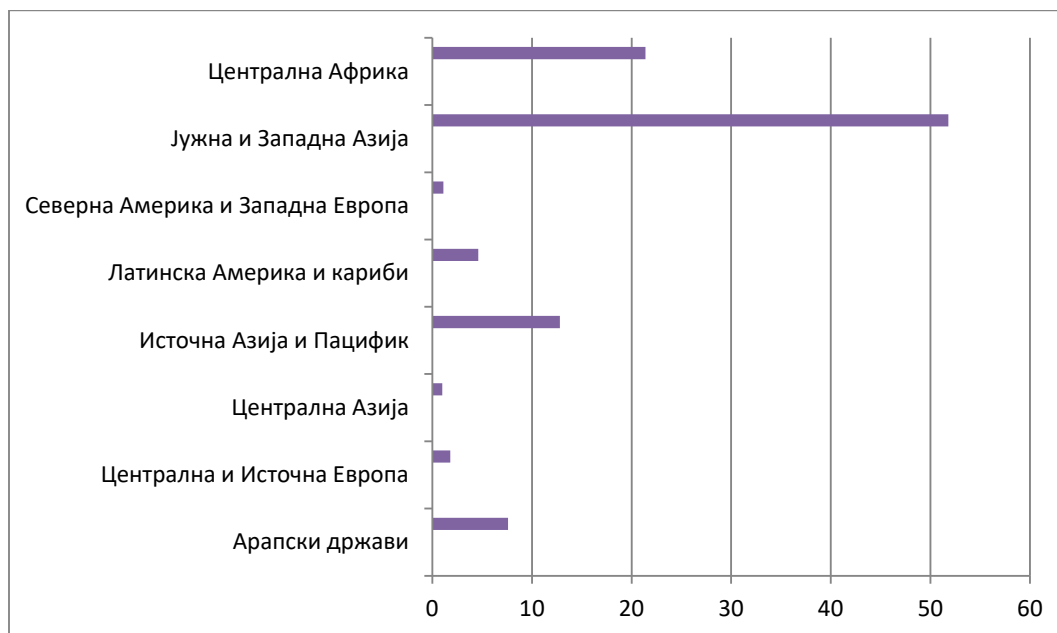
⁸¹ *ibid.*

⁸² *ibid.*

Најниска стапка на писменост се забележува во централна Африка и Јужна и Западна Азија (види слика 1). Стапката на писменост е под 50% во следните 11 земји: Бенин, Буркина Фасо, Чад, Етиопија, Гамбија, Гвинеја, Хаити, Мали, Нигер, Сенегал и Сиера Леоне. Додека, во Западна, Централна и Источна Европа, како и во Централна и Источна Азија, Пацификот, Латинска Америка и Карибите, просечната стапка на писменост меѓу младите и возрастните е повисока од 90% (види слика 2).

Во следната слика е прикажана статистичката слика на неписмените според регионите во светот. Меѓутоа, треба да се има предвид дека просекот на писменоста во еден регион не е секогаш сигурен показател за вистинската состојба во тој регион. Структурата во просекот на писменоста може да се разликува од регион во регион. На пример, во регионот централна Африка, стапката на писменост варира од 26% во Мали, до 93% во Екваторијална Гвинеја.

Слика бр. 3 Стапка на неписменост според региони во светот⁸³



Регионот на Јужна и Западна Азија опфаќа повеќе од половина неписмени луѓе во светот (51,8%). Останатите, односно 21,4% живеат во Централна Африка, 12,8% во Источна Азија и Пацификот, 7,6% во Арапските земји и 4,6% во латинска Америка и

⁸³ *ibid.*

Карибите. Помалку од 2% неписмено население живее на територијата на Северна Америка, Централна Азија, Западна, Централна и Источна Европа (во кој регион спаѓа и нашата држава).

Разгледувана од аспект на половата различност, статистиката за писменоста во светот исто така покажува диспаратет. Од вкупно 796 милиони возрасни (над 15 години), кои не се способни да читаат и пишуваат, две третини од нив (64%) се жени. Меѓутоа, охрабрувачки е фактот што во последните 20-тина години, стапката на писменост кај луѓето воопшто се зголемува и тоа, кај мажите 6%, а кај жените 10%. Прогресот е посилен во земјите кај кои неписменоста е поизразена, на пример во Северна Африка, каде стапката на писменост е зголемена за 20%, потоа во Источна и Јужна Азија каде стапката на писмени луѓе се зголемила за 15%. Ќе ги наведеме и другите региони каде стапката на писменост на возрастните од 1990 година се зголемува: Западна Азија (11%), Централна Африка (9%), Југоисточна Азија, Латинска Америка и Карибите (7%) и Океанија (4%). Во останатите региони во светот стапката на зголемување на писменоста кај возрастните е занемарлива, бидејќи неписменоста на возрастните во овие земји изнесуваше помалку од 1%.

Во следната табела е прикажана стапката на писменост според пол и региони во светот, изразена во проценти и фреквенција.

Табела бр. 12: Стапката на писменост кај возрастните во светот според пол и регион⁸⁴

Региони	Стапка на писменост кај возрастните (%)			Возрасни кои не се способни да читаат и пишуваат (f)		
	вкупно	мажи	жени	вкупно	мажи	жени
Развиени земји	99.0	99.2	98.9	8.358.000	3.438.000	4.921.000
Земји од Комонвелтот	99.5	99.7	99.4	1.061.000	311.000	750.000
Северна Африка	67.3	76.7	58.1	36.290.000	12.882.000	23.408.000
Централна Африка	62.5	71.6	53.6	175.871.000	65.748.000	110.123.000
Латинска Америка и	91.0	91.9	90.3	36.056.000	15.945.000	20.111.000

⁸⁴ Табелата е преземена и приспособена од UNESCO Institute for Statistics.

Карибите						
Источна Азија	93.8	96.8	90.7	70.233.000	18.656.000	51.577.000
Јужна Азија	61.9	73.2	50.9	412.432.000	150.668.000	261.764.000
Југоисточна Азија	91.9	94.5	89.5	32.782.000	11.097.000	21.685.000
Западна Азија	84.5	91.5	76.9	21.332.000	6.061.000	15.271.000
Океанија	66.4	70.2	62.6	1.750.000	783.000	967.000
СВЕТ	83.4	88.2	78.9	796.165.000	285.588.000	510.577.000

Според извештајот на Институтот за статистика UNESCO (UNESCO Institute for Statistics) од 2007 година сликата која ја изразува стапката на писменост кај повеќето земји од светот изгледа вака:

Табела бр. 13: Приказ на стапката на писменост на земјите од светот⁸⁵

Ранг	Земја	Стапка на писменост во проценти (%)
1	Грузија	100.0
2	Куба	99.8
2	Естонија	99.8
2	Полска	99.8
5	Летонија	99.7
5	Барбадос	99.7
5	Словенија	99.7
8	Белорусија	99.6
8	Литванија	99.6
10	Казахстан	99.5
10	Таџикистан	99.5
12	Ерменија	99.4
12	Русија	99.4
12	Украина	99.4
12	Унгарија	99.4
12	Узбекистан	99.4
17	Молдова	99.1
18	Австралија	99.0
18	Австрија	99.0

⁸⁵ Табелата претставува статистички приказ на писменооста од 2007 година, а е преземена и адаптирана од Институтот за статистика на УНЕСКО.

18	Белгија	99.0
18	Канада	99.0
18	Чешка	99.0
18	Данска	99.0
18	Финска	99.0
18	Франција	99.0
18	Германија	99.0
18	Исланд	99.0
18	Ирска	99.0
18	Јапонија	99.0
18	Кореа	99.0
18	Луксембург	99.0
18	Холандија	99.0
18	Нов Зеланд	99.0
18	Норвешка	99.0
18	Словачка	99.0
18	Шпанија	99.0
18	Шведска	99.0
18	Швајцарија	99.0
18	Велика Британија	99.0
18	САД	99.0
18	Гвана	99.0
42	Тонга	98.9
43	Азербејџан	98.8
43	Туркменистан	98.8
45	Албанија	98.7
45	Киргистан	98.7
47	Самоа	98.6
48	Италија	98.4
48	Тринидад и Тобаго	98.4
50	Бугарија	98.2
51	Хрватска	98.1
52	Монголија	97.8
52	Свети Китс и Невис	97.8
54	Романија	97.3
55	Аргентина	97.2
56	Израел	97.1
57	Кипар	96.8
57	Уругвај	96.8
59	Босна и Херцеговина	96.7
60	Малдиви	96.3
61	Македонија	96.1
62	Грција	96.0
62	Гренада	96.0
64	Бахами	95.8

65	Чиле	95.7
66	Коста Рика	94.9
67	Света Луција	94.8
68	Хонг Конг	94.6
69	Фиџи	94.4
70	Португалија	93.8
71	Парагвај	93.5
72	Кувајт	93.3
73	Венецуела	93.0
74	Колумбија	92.8
75	Малта	92.8
76	Брунеи Дарусалам	92.7
77	Филипини	92.6
77	Таиланд	92.6
79	Сингапур	92.5
80	Палестина	92.4
81	Панама	91.9
82	Сејшели	91.8
83	Мексико	91.6
84	Јордан	91.1
85	Еквадор	91.0
86	Кина	90.9
87	Шри Ланка	90.7
88	Индонезија	90.4
89	Виетнам	90.3
90	Мианмар	89.9
91	Суринаме	89.6
92	Зимбабве	89.4
93	Катар	89.0
94	Малезија	88.7
94	Обединети Арапски Емирати	88.7
96	Бразил	88.6
97	Либан	88.3
98	Свети Винсент и Гренадин	88.1
99	Доминика	88.0
100	Перу	87.9
101	Турција	87.4
102	Доминиканска Република	87.0
102	Екваторска Гвинеја	87.0
104	Боливија	86.7
105	Бахраин	86.5
106	Антигва и Барбуда	85.8
107	Намбија	85.0
108	Сао Том и Принципе	84.9
109	Конго	84.7

110	Мауритиус	84.3
111	Либија	84.2
112	Габон	84.0
113	Саудиска Арабија	82.9
114	Иран	82.4
114	Јужна Африка	82.4
116	Лесото	82.2
117	Оман	81.4
118	Боцвана	81.2
118	Капе Верде	81.2
120	Вануату	74.0
120	Сирија	80.8
121	Ел Салвадор	80.6
122	Хондурас	80.0
123	Јамајка	79.9
124	Свазиленд	79.6
125	Никарагва	76.7
127	Соломонски Острови	76.6
128	Белизе	75.1
129	Тунис	74.3
130	Камбоџа	73.6
131	Кенија	73.6
132	Египет	71.4
133	Мадагаскар	70.7
134	Џибути	70.3
135	Алгерија	69.9
136	Танзанија	69.4
137	Гватемала	69.1
138	Нигерија	69.1
139	Лаос	68.7
140	Замбија	68.0
141	Камерун	67.9
142	Ангола	67.4
143	Конго	67.2
144	Уганда	66.8
145	Руанда	64.9
146	Малави	64.1
147	Индија	61.0
148	Судан	60.9
149	Еритреа	60.5
150	Бурунди	59.3
151	Гана	57.9
152	Папуа-Нова Гвинеја	57.3
153	Коморос	56.8
154	Хаити	54.8

155	Јемен	54.1
156	Того	53.2
157	Мароко	52.3
158	Мауританија	51.2
159	Источен Тимор	50.1
160	Пакистан	49.9
161	Остров на Слонова Коска	48.7
162	Централна Афричка Република	48.6
162	Неапол	48.6
164	Бангладеш	47.5
165	Бутан	47.0
166	Гвинеја-Бисо	44.8
167	Гамбија	42.5
168	Сенегал	39.3
169	Мозамбик	38.7
170	Етиопија	35.9
171	Сиера Леоне	34.8
172	Бенин	34.7
173	Гвинеја	29.5
174	Нигерија	28.7
175	Чад	25.7
176	Мали	24.0
177	Буркина Фасо	23.6

Како што може да се види од табелата, Република Македонија се наоѓа на 61-то место од вкупно 177 земји кај кои е измерена стапката на писменост, што не претставува негативен индикатор за состојбата со неписменоста во нашата земја.

Меѓутоа, во оваа статистика земена е предвид само корелацијата на податоците за запишани ученици и завршени ученици (до 4-то одделение) во основното образование. Додека, возрастната неписмена популација не е земена предвид во ниту една статистика бидејќи е тешко достапна и не може да се даде дефинитивна проценка за нејзиниот број. Според тоа, може да се каже дека во Република Македонија состојбата е поалармантна отколку што се прикажува.

6. Неписменоста и интернационалните документи

Несомнено е дека (не)писменоста на возрасните, претставува еден од најголемите проблеми со кои се соочува светот денес, бидејќи од неа зависи развојот на самите општества. Од таа причина, многу иницијативи и проекти на интернационално ниво се преземаат со цел да се отстрани овој горчлив проблем кој директно или индиректно влијае врз личниот и општествениот напредок на индивидуите и општествата.

На проблемот со неписменото возрасно население се работело уште од самите зачетоци на **Организацијата на Обединетите нации за образование, наука и култура** (УНЕСКО) во 50-тите и 60-тите години на 20-иот век⁸⁶, каде за прв пат организирано се правеле напори за обезбедување доволно услови и програми за потпомагање на неписмените луѓе да стекнат основни вештини за читање и пишување. На неписменото возрасно население тогаш повеќе се гледало како на жртва на општествените виори, отколку како на свесни причинители на нивната моментална маргинална состојба. Поради тоа, во 1967 година се лансирала Експерименталната програма за писменост (раководена од УНЕСКО), која во најголема мера претставувала тестирање на најсоодветните методи и пристапи за дизајнирање и имплементирање на соодветна програма за борба против неписменоста.

Со експерименталната програма за писменост на УНЕСКО, започнува да расте свесноста за сериозноста на проблемот со неписменоста во светот, како и неговата поврзаност со други развојни елементи во едно општество. Во овој период (70-тите години на 20-иот век) од една страна се јавуваат идеолошки размислувања како на Пауло Фреире (Paulo Freire), кои писменоста тесно ја поврзуваат со социјалната револуција во едно општество, и од друга страна, размислувања кои акцент ставаат на функционалната писменост и стекнувањето на одредена стручна квалификација со цел полесно вработување и обезбедување егзистенција во општеството.

Во 1970-тите и 1980-тите години се јавува отпор кон финансирањето на меѓународни програми за описменување на возрасните од причина што на нив се

⁸⁶ УНЕСКО е формирана на 16.11.1945 година во Лондон, Англија

гледало како на премногу комплицирани за дизајнирање и имплементација. Имено, се сметало дека описменувањето единствено има смисла доколку се дизајнира и спроведе во одреден специфичен контекст, а не да се прави универзален метод за описменување кој ќе се применува насекаде низ светот. Поради тоа, во овој период се јавуваат помали иницијативи и програми кои главно произлегувале како идеи на одредени невладини организации.

На **Четвртата светска конференција на УНЕСКО во Париз**, која се одржала во 1985 година, се дало предност на економските и социјалните функции на образованието на возрасните, а помалку на описменувањето. Истото се споменало во едно од прашањата покренати на конференцијата и тоа како „неопходност од нови, поголеми напори за описменување на возрасните кај земјите во развој, но и кај индустриските држави.“⁸⁷

На **Петтата светска конференција на УНЕСКО, која се одржала во 1997 година во Хамбург**, Германија, многу повеќе се зборувало и работело на полето на описменувањето на возрасните, за што сведочи и официјалниот документ од оваа конференција **„Агенда за иднината“ (Agenda for the Future)**. Во овој документ е обработен спектар на 10 пошироки теми во кои може да се препознае и денешното светско образование на возрасни, меѓу кои и темата: *„Обезбедување на универзално право на писменост и базично образование“*. На писменоста тука се гледа како на „процес во кој заедниците влијаат врз сопствената културна и социјална трансформација. Писменоста им обезбедува на индивидуите ефективно да функционираат во нивните општества и да ги обликуваат и модернизираат...“ (Agenda for the future, 1997, стр.16). Со оваа поширока тема се иницираат одредени прашања, поточно иницијативи кои треба да се преземат со цел успешно остварување на зацртаната цел од темата:

- Поврзување на писменоста со социјалните, културните и економските развојни потреби на оние што учат;

⁸⁷ Види CONFINTEA VI: Светските конференции на УНЕСКО за образование на возрасни. Образовно-политички контексти и последици, 2008, стр. 21

- Подобрување на квалитетот на програмите за писменост преку учење на традицијата, како и на запознавањето на различните култури и малцинства.⁸⁸

Писменоста на возрасните е една од најзаповестените цели поставени со проектот ***Education for all (EFA)*** раководен од страна на УНЕСКО, кој започнал со имплементација во 1990 година. Во документот *World Declaration on Education for All*, јасно се истакнати целите и приоритетите на овој проект, при што централно значење им се придава на програмите за описменување – како клуч за борба против насилството, за решавање на проблемот на диспаратност меѓу половите и борба против сиромаштијата. До 2000-та година, според целите зацртани во Тајланд, не би требало да има повеќе неписмени луѓе во светот (што може да се каже дека е премногу оптимистички и утопистички ориентирана цел).

Статистичките податоци го покажуваат спротивното. Тие укажуваат на тенденција за зголемување на стапката на неписменост од 56% во 1950-тите години, на 70% во 1980-тите години, 75% во 1990-тите години и 82% во периодот од 2000-2004 година. Во светот денес живеат апроксимативно 800 милиони возрасни луѓе кои не умеат да читаат и пишуваат (што претставува една петтина од целокупната светска популација)⁸⁹. На оваа бројка може да се додадат и ризичните групи на возрасни, како лингвистичките малцинства, мигрантите, луѓето кои го напуштиле школувањето во младоста и луѓето со пречки во развојот, чија ниска стапка на писменост ја рефлектира ексклузијата на маргиналните општествени групи од развојните текови во општествата и редуцираниот пристап кој го имаат до формалното образование на возрасните и програмите за писменост.

Во 2000-та година во Дакар, Сенегал се одржал ***Светскиот форум за образование*** организиран од УНЕСКО, UNDP, UNFPA, UNICEF и Светската банка. Акциски документ кој произлегол од овој форум бил *The Dakar Framework for Action*, односно „*Рамковен акциски план од Дакар*“, во кои се поставуваат шест цели

⁸⁸ За повеќе информации види „*Agenda for the future*“, 1997, UNESCO.

⁸⁹ според УНЕСКО-виот Институт за статистика

неопходни за доживотното учење, меѓу кои од интерес за образованието на возрастните се следните:

- До 2015-та година, треба да се зголеми за 50% писменоста кај возрастните, особено кај жените и да се обезбеди пристап до основното и понатамошното образование за сите возрасни;
- Задоволување на образовните потреби на младите и возрастните низ соодветен пристап до програмите за учење и за основните животни вештини “life skills”.⁹⁰

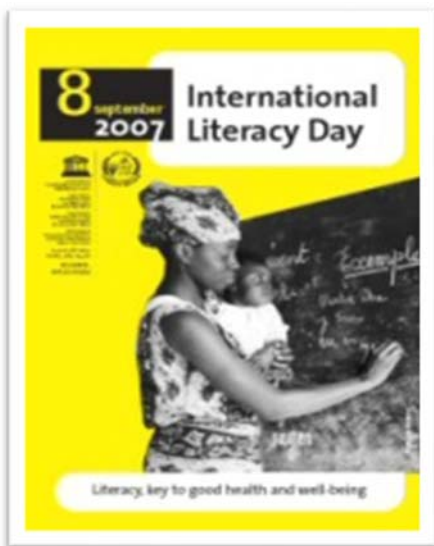
Денес, УНЕСКО е водечката организација која е координатор на **Декадата на писменост на Обединетите нации (2003-2012)** според која „писменоста за сите е во срцето на базичното образование..., креирањето писмена средина и општество е клучот за постигнување на поставените цели за искоренување на сиромаштијата, редуцирање на смртноста кај децата, регулирање на природниот пораст на населението, постигнување еднаквост меѓу половите и обезбедување одржлив развој, мир и демократија.“ (UNESCO Institute For Statistics, 2008, стр. 14)

Но, доколку трендот на зголемување на бројот на неписмено возрастно население продолжи и доколку не се направат одредени витални промени во училишните системи, писменоста ќе остане само сон за милиони луѓе ширум светот. Од таа причина, во **Декадата на писменост на Обединетите нации**, треба да се стави акцент на основната потреба за писменост на возрастните, бидејќи на сите луѓе насекаде им е потребна писменоста со цел подобро да комуницираат, егзистираат и се реализираат во општеството во кое живеат и пошироко. Во **Декадата на писменост** треба да се имплементираат шест основни точки:

- Описменувањето да стане структурен дел на националните образовни системи;
- Остварување синергија помеѓу формалниот и неформалниот пристап во описменувањето;
- Зајакнување на културата за читање и пишување, како и формирање мотивирачка околина за учење;

⁹⁰ Повеќе за целите на Рамковниот акциски план од Дакар, види The Dakar Framework for Action, UNESCO, 2000.

- Учество на неписмените во процесот на планирање и обликување на програмите за описменување;
- Партнерство на сите нивоа меѓу државата, стопанството и граѓаните;
- Систематизирани процеси на мониторинг и евалуација.⁹¹



Во светот постои и официјален **Интернационален ден на писменоста, 8-ми септември**, кој бил прогласен од страна на УНЕСКО на 17-ти ноември, 1965 година. Целта на интернационалниот ден на писменоста е да се истакне важноста на писменоста за индивидуите, заедниците и општествата. На овој ден, секоја година се потсетуваме за моменталниот статус на писменоста во нашите општества и за образованието на возрасните воопшто.

Вредно е и да се спомене и УНЕСКО-вото

доделување на **Конфучиевата награда за писменост (Confucius Prize for Literacy)**, која еднаш годишно, во седиштето на УНЕСКО во Париз, за време на прославувањето на интернационалниот ден на писменоста 8-ми септември, се доделува на поединци, организации, владини агенции, како и на невладини организации кои оствариле исклучителни резултати на полето на описменувањето на возрасните.

Организацијата на Обединетите нации за образование, наука и култура во 2005-тата година започнува и друга иницијатива, наречена **LIFE – Literacy Initiative for Empowerment (Иницијатива за писмена еманципација)**. Таа всушност претставува глобален план за имплементација на Декадата на писменост со цел да се постигнат целите на *Образование за сите* (EFA), фокусирајќи се на писменоста на возрасните и учениците надвор од училиштата. Оваа иницијатива е создадена како превентивна мерка, во случај да не се остварат зацртаните цели и преземени активности за зголемување на писменоста на возрасните за 50% до 2015-тата година од Светскиот форум за образование одржан во Дакар, Тајланд. Иницијативата се фокусира на 35 земји од светот кои имаат стапка на писменост помала од 50%, бидејќи скоро 85% од

⁹¹ Види: *Literacy and non-formal education section: Literacy as freedom. UN Literacy Decade 2003-2013. Paris: UNESCO*

вкупната неписмена возрасна популација во светот е концентрирана во овие земји, од кои две третини се жени и девојчиња. Осумнаесет од земјите припаѓаат на Афричкиот континент, шест се во Арапските држави, девет во Азија и Пацификот, како и две во Латинска Америка и Карибите.

На 28-ми и 29-ти ноември 2011 година во Брисел е одржан состанок на министрите од земјите во Европската Унија кои членуваат во Советот на Европската Унија за образование, култура и спорт, на кој е ревидирана **Агендата за образование на возрасните**. Имено, Советот усвојува нова резолуција со која се поставува долгорочна визија за развојот на образованието на возрасните до 2020-тата година, како и краткорочни цели и приоритети кои треба да се остварат до 2014-тата година. Еден од главните приоритети е повторно описменувањето на возрасните. Имено, во една од приоритетните области за делување со наслов *Промовирање еднаквост, социјална кохезија и активно граѓанство низ образованието на возрасните*, се вели: „Со цел да се зајакнат капацитетите на секторот за образование на возрасните за промоција на социјалната кохезија, за овозможување на луѓето на кои им е потребна втора можност за учење, како да се придонесе во намалувањето на стапката на осипување кај учениците на под 10%, земјите членки на Европската Унија треба да се фокусираат на: подобрување на вештините за читање и пишување кај возрасните, развивање на дигиталната писменост и овозможување да ги стекнат основните вештини и писменост потребни за активно партиципирање во модерното општество (како што се економска и финансиска писменост, граѓанска, културна и политичка свесност, здравствена и медиумска писменост, итн.)“⁹²

⁹² European Commission, (2011), *Council Resolution on a Renewed Agenda for adult learning*, Bruxelles: Official Journal of the European Union.

7. Писменоста во рамките на концептот за доживотно учење

Писменоста, односно основните вештини за читање, пишување и сметање се составен дел и од концептот на *Доживотното учење*.

Доживотното учење ја нагласува потребата од општество базирано на знаење (knowledge-based society), каде обуката и едукацијата ќе се стават на прво место. Во таквото општество, не треба само да ги надградуваме нашите веќе стекнати вештини, туку треба постојано да стекнуваме нови – што е и целта на доживотното учење.

„Образованието и учењето му овозможуваат на човекот полесен и поуспешен пласман не само на пазарот на трудот, туку и во светот на знаењето, во светот на постојаното ангажирање.“⁹³

Имено, Европа се соочува со промени кои се споредливи единствено со индустриската револуција која се случувала во почетокот на 19-от век. Модерниот живот заедно со трговијата, патувањата и комуникацијата, ги прошири човечките хоризонти и им донесе на луѓето повеќе можности и избор, но од друга страна и поголеми ризици и страв од непознатото.

Знаењата, вештините и ставовите кои ги учиме како деца во семејството, училиштето, низ обуките или дури и на универзитетите – не траат доживотно. Цврстото интегрирање на учењето во животот на возрасниот човек е многу важен аспект за доживотното учење, но сепак е „само едно парче од питата“.

Доживотното учење не е само еден аспект од образованието и обуката, тоа мора да стане водечки принцип во континуумот на образовниот систем. Тоа треба да претставува заеднички покрив под кој треба да бидат обединети сите видови предавање и учење. Исто така, тоа подразбира ефективна работа на сите субјекти инволвирани во образованието и обуката – и индивидуите и организациите. Бидејќи и самите луѓе се водечките актери во „театарот“ наречен општество базирано на знаење, а човечкиот капацитет за креирање и употреба на знаењето ефективно и интеллигентно, на постојана и променлива база – е она што најмногу се цени. За да се овозможи сето

⁹³ Велковски, З. (2005), *Lacrimae mundi*, Скопје: Биро за развој на образованието, стр.138

тоа „луѓето треба да сакаат и да бидат во можност да ги земат животите во свои раце – со други зборови да станат активни граѓани.“⁹⁴



Доживотното учење (lifelong learning – LLL) гледа на учењето како бесконечен континуум кој трае „од лулка до гроб“, а кој треба да резултира со научување на луѓето како да учат, односно градење позитивен став кон учењето воопшто.

Со концептот на доживотно учење се подразбира:

- Градење инклузивно општество кое нуди еднакви можности за пристап кон образовните услуги за сите луѓе во текот на целиот живот;
- Подеднакво приспособување на начините на кои образованието и обуката се нудат, за луѓето да можат да партиципираат во процесот на учење во текот на целиот живот и да можат самите да планираат како ќе ја креираат својата иднина;
- Да се постигнат повисоки нивоа на едукација и квалификации во сите сектори, овозможувајќи им на знаењето и вештините да соодветствуваат со променливите барања на работните места, професиите, работните организации;
- Да се поттикнат луѓето повеќе и поактивно да учествуваат во сите сфери на модерниот јавен живот.

Доживотното учење повеќе се афирмира и зазема замав по прогласувањето на 1996-тата година како **година на Доживотно учење** од страна на Европската комисија. Целта била да се запознае европската јавност со значењето на доживотното учење, да се оствари подобра соработка меѓу институциите за образование и обука и бизнис заедниците, да се воспостави европско тло за признавање на квалификации стекнати во различни земји членки и да се истакне придонесот на образованието и обуката во намалувањето на класните, социјалните, економските и другите разлики меѓу луѓето.

⁹⁴ Education for active citizenship in the European Union, OPOCE, Luxembourg, 1998.

Европската Комисија и сите земји членки во Европската Унија, во текот на 1996-тата година се обврзуваат особено внимание да посветат на следниве теми и содржини:

- значењето на високо квалитетно основно образование;
- промоција на стручните обуки како начин кој доведува до стекнување стручна квалификација;
- мотивирање на луѓето за вклучување во процесите на образование и обука;
- подобрување на соработката меѓу образовните установи и бизнис секторот;
- подигање на свесноста на социјалните партнери и родителите за нивната улога во образованието;
- развивање на Европски димензии за ницијално и континуирано образование и обука.

Во 1997 година, Организацијата за економски и културен развој (OECD) го лансирала проектот DeSeCo (Дефинирање и селекција на клучните компетенции), под раководство на Швајцарија, чија цел била да обезбеди податоци за компетенциите кои ги поседувале младите луѓе и возрастните. На основа на добиените податоци, при тоа консултирајќи се со многу експерти, со овој проект се идентификувале универзалните предизвици на глобалната економија и култура и врз нивна основа се направила селекција на најважните „клучни“ компетенции.

Едни од основните, клучни компетенции се и компетенциите за читање и пишување на мајчиниот јазик, како и познавањето на основните сметачки операции и симболи. Во документот на Европската комисија за клучните компетенции за доживотно учење од 2005 година се објаснуваат:

- **Комуникација на мајчин јазик** – се однесува на можноста да се изразуваат и интерпретираат мислите, чувствата и фактите во орална (усна) и пишана форма, како и да се комуницира лингвистички исправно во различни општествени контексти (на училиште, дома, на работа и во слободното време) на мајчиниот јазик.

- **Математичка компетенција и основни компетенции за наука и технологија**
– способност за користење на математичките, научните и техничките модели на мислење и претставување (логичко мислење, оперирање со формули, графикони, итн.). (Recommendation of the European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning, 2005, стр.13)

Европската комисија во 2000-та година го издава документот кој прави пресвртница во дотогашните сфаќања за доживотното учење на земјите од Европа и светот. *Меморандумот за доживотно учење* опфаќа шест основни пораки на кои треба да се делува во периодот што претстои, а првата од нив го носи насловот – „Нови базични вештни за сите“. Имено, целта на оваа порака е да се загарантира целосен и постојан пристап до учењето, со фокус кон стекнувањето и обновувањето на вештините потребни за активно учество во општеството базирано на знаење. Понатаму, се истакнува: „На сите оние на кои од било која причина не биле во можност да ги стекнат основните, базични вештини, потребно е да им се обезбеди постојана можност истите да ги стекнат, без оглед на досегашниот број неуспеси и пропусти тоа да го сторат.“⁹⁵

Денес, на образовните системи во општеството базирано на знаење, им се поставува конкретна образовна цел: да им овозможат на младите луѓе да стекнат основни вештини кои ќе им гарантираат сигурна основа за понатамошниот живот и работа. Тие основни вештини се однесуваат на стручните и техничките компетенции, како и на социјалните и персоналните компетенции кои би им овозможиле на луѓето да живеат и работат заедно, како и да водат среќен и исполнет живот.

Писменоста или описменувањето, многу истражувачи, аналитичари и политичари во Р. Македонија треба да ја разгледуваат како една од клучните карактеристики за „преживување“, и успешен персонален живот на луѓето во 21 век, затоа што образовниот, економскиот и социјалниот прогрес на една држава е поголем колку што е помал процентот на неписмено население во таа земја.

⁹⁵ European Commission, (2000), *Memorandum on lifelong learning*, Bruxelles: Official Journal of the European Union.

Оние единки кои не се писмени, се соочени со сериозни социјални, општествени и економски предизвици, што секако може да имплицира негативни општествени реперкусии. Поради тоа, за секое општество од енормна важност е што поголем дел од своите граѓани да се оспособат со основните компетенции за читање, пишување и сметање.

8. Мотивација на возрастните за описменување

Зошто да станеме писмени?

Сатиен Моитра (Satyen Moitra)⁹⁶

Какви луѓе сме ние?

*Ние сме сиромашни-
но не сме глупави.*

Поради тоа, и покрај нашата неписменост, сепак постоиме.

*Но, мора да знаеме,
зошто треба да станеме писмени.*

Порано посетувавме часови за описменување.

По некое време, станавме помудри.

Се почувствувавме измамени. Ги напуштивме часовите.

Знаето што откривме?

„Бабусите“ го прават тоа за нивен интерес.

*Можеби Избори се ближат,
можеби има Владини финансиски средства,
или нешто што можат да го искористат.
Тоа што не научија, беше бескорисно.*

Да го напишеме своето име, не значи ништо.

Или пак да прочитаме два-три збора, нам не ни значи ништо.

Се согласуваме да се описмениме

Доколку не научите да не зависиме од другите повеќе.

*Треба да научиме да читаме едноставни книги,
да водиме сопствени сметки, да пишуваме писма
и да читаме со разбирање на весници.*

Уште една работа –

Зошто нашите учители се чувствуваат толку супериорно?

*Се однесуваат со нас како да сме будали,
како да сме мали деца.*

Ве молиме да разберете

дека учителите можеби знаат некои работи кои ние не ги знаеме.

Но, ние знаеме многу работи што се воздигнуваат над нив.

Ние не сме празни садови.

Ние имаме сопствен ум.

Ние можеме да размислуваме,

и, верувале или не,

ние исто така имаме достоинство.

Оние кои ќе не подучуваат, нека го запомнат ова.

Имаме доволно грижи и страдања.

⁹⁶ Сатиен Моитра е селанец со индиско потекло кој бил вклучен во повеќе програми за описменување во Индија. Преводот на оваа негова поема е слободен.

Зошто да додадеме уште едно на нив, придружувајќи се на часовите за описменување?

Доколку центрите за учење не орасположуваат,
тогаш можеби ќе почувствуваме потреба да се придружине во нив.

Ние не сме деца.

Оние кои ќе не подучуваат, нека го запомнат ова.

Однесувајте се со нас како со возрасни.

Однесувајте се со нас како со пријатели.

И, уште нешто –

Ние не добиваме секој ден чесен оброк.

Имаме малку облека.

Немаме соодветен дом.

Згора на тоа, поплави надоаѓаат и збришуваат сè.

Потоа, надоаѓаат суши кои исушуваат сè.

Како ќе ни помогне тоа, доколку се описмениме?

Може ли писменоста да ни гарантира дека ќе живееме подобро? – Да гладуваме помалку?

Писменоста би требало да ни обезбеди подобар живот –

Барем ние на тоа така гледаме.

Велат дека се планираат нешта за нас – сиромашните.

Дали писменоста ќе ни помогне да ги дознаеме тие Владинови планови?

Дали ќе ни помогне да дознаеме

како да одгледуваме пченица и да ги зголемиме нашите приходи,

од каде да позајиме пари под поволни услови,

и какви придобивки можеме да добиеме од претпријатијата?

Дали ќе ни помогне писменоста да добиеме подобро семе, фертилизатор и вода кои ни се потребни?

Дали ќе добиеме соодветни плати?

Сето ова според нас е учење за животот.

Велат дека новите програми го ветуваат сето ова.

Но, дали е тоа само напишано на парче хартија?

Дали е како едно од оние ветувања кои никогаш не се исполнија?

Дали оваа програма ќе не научи

како да размислуваме и работиме заедно?

Дали „правењето“ ќе биде дел од „учењето“?

Ако сето од ова се стори,

тогаш сите од нас ќе се придружат кон часовите за описменување,

тогаш тоа ќе биде учење за подобар живот.

Ние сме слаби и постојано болни.

Дали програмата за описменување ќе научи како да се грижиме за сопственото здравје и да станеме силни?

Ако е така, тогаш сите ќе дојдеме.

Велат постојат закони кои не штитат и се од корист за нас.

Ние не ги знаеме овие закони – ние сме во темнина.

Дали писменоста ќе помогне да ги дознаеме овие закони?

Дали ќе ги дознаеме законите со кои се менува статусот на жената?

И законите кои ги заштитуваат родовите односи?

Сакаме искрен и директен одговор.

Тогаш ќе одлучиме

дали да станеме писмени или не.

*Но, ако дознаеме дека повторно сме измамени со лажни ветувања,
ќе се држиме настрана од вас.*

*Ќе ви кажеме
„Побозу, оставете не на мира“.*

Единствен услов за да опстанеме, живееме и работиме во денешниот свет на брзи промени е животот да ни биде проткаен со постојано учење. Анализирајќи ги зборовите на Мек Класки дека „секоја промена бара постојано учење“ (McClasky, 1974, стр.18), може да додадеме и дека секое учење предизвикува одредена промена - што не доведува до заклучокот дека учењето и промените се наоѓаат во еден магичен круг (circulus viciosus) од кој нема излез.

Се чини дека зборот учење никогаш не бил толку употребуван како во денешно време. Тоа е можеби поради фактот дека науките во толкава мера напредувале што наталожувањето на различните информации (податоци, факти, докази, хипотези, теории и сл.) им се заканува по егзистенцијата на самите науки. Скоро невозможно е еден научник од одредена тесно специјализирана дејност да биде специјализиран или да *знае* сè што во таа дејност секојдневно се открива.⁹⁷

Нема никаков сомнеж дека секоја идна генерација знае многу повеќе од претходната. Меѓутоа, знаењето како збир на сознанија со кои владееме има релативно практична смисла. Тоа вреди онолку колку што ќе го примениме во нашите животи и колку од неговото поседување имаме лично задоволство.

Вредноста на знаењето е релативна бидејќи зависи од способностите и можностите на индивидуата да дојде до него, да владее со него и во одредени услови да го примени. Меѓутоа, човекот не учи само за да владее со некои знаења, вештини, да стекне одредена квалификација, професија, да заземе одредена општествена положба - туку во текот на учењето да ги развива своите лични човечки особини.

За значењето на учењето и образованието говори и професорот Зоран Велковски од Филозофскиот факултет во Скопје велејќи: „образованието мора да се набљудува не само како збир на знаења со кои располага поединецот, туку и како формиран квалитет со доминантен квалификационен карактер, понуда која наоѓа свој

⁹⁷ Димова, Е. (2005), *Оспособеноста на студентите за самоучење*, магистерски труд.

пласман на пазарот на трудот и феномен кој ја отсликува севкупната (не)успешност или (не)ефикасност на останатите релевантни фактори.”⁹⁸

Во андрагогијата, педагогијата и психологијата не постои општа согласност околу дефинирањето на учењето и неговиот тек. Во обид лаички да се дефинира учењето, тоа би претставувало *свесна, интенционална активност чија цел е стекнување на одредени знаења и вештини*.

Значи, учењето главно се гледало низ призмата на наставата и образованието, што е особено карактеристично за традиционалната педагогија. Секако дека ваквото гледиште е премногу тесно и застарено. Поимот и суштината на учењето не се однесуваат само на стекнување знаења, туку и на формирање на човековата личност.

Иако постои широка лепеза на дефинирање на поимот учење, сепак сите експерти од оваа област се согласуваат дека учењето може да се одвива во повеќе сфери кои можеме да ги категоризираме на следниот начин:

- Учење на новите информации преку нивно меморирање и претворање во корисно знаење (**знам**)
- Поврзување на новонаученото во системот на веќе стекнати знаења (**увидувам**)
- Учење на вештини или развивање на постоечките вештини (**можам**)
- Менување на однесувањето (вклучувајќи ги тука и вредностите и ставовите) со помош на учењето (**чувствувам/верувам**)
- Применување на новонаученото во различни животни контексти (**делувам**)

Поимот **мотивација** игра особено значајна улога во андрагогијата и педагогијата, бидејќи успешното учење зависи пред сè од интересот и волјата нешто да се научи.

Под мотивација во најширока смисла на зборот подразбираме сè она што го поттикнува човекот на активност, што го насочува кон одредена цел и што му овозможува да истрае во започнатата активност. Мотивацијата воопшто, според Алан

⁹⁸ Велковски, З. (2005), *Lacrimae mundi*, Скопје: Биро за развој на образованието, стр.165

Роџерс (Alan Rogers), претставува нагон кон постигнување на одредена интенција и цел. На неа често се гледа како на интерна сила на човекот која го „тера“ да се однесува на одреден начин. Мотивацијата во учењето пак, претставува еден вид на компулсивна сила која го става човекот во ситуација да учи, а истовремено и го поттикнува да учи.

Најчесто за неуспехот во исполнувањето на едукативните и наставните задачи се обвинува недоволната мотивираност на ученикот (оној кој учи) да учи, што е сосема погрешно. Учениците можеби не се мотивирани да го научат она што ние како наставници и едукатори сакаме да научат, меѓутоа се мотивирани да учат она што тие сакаат да учат и тоа на свој начин.

Поради тоа, едукаторот треба да ги открие начините на кои би можел да ги мотивира своите слушатели и *per se* да претставува *мотиватор*, а не демотиватор за учење. За постигнување на таа цел, едукаторот мора добро да ги познава своите слушатели и на нив да им приоѓа на различен начин и со различни задачи кои ќе зависат од нивниот интерес и склоности.

За мотивацијата и учењето постојат многу различни мислења на многу експерти од различни области. Нивните мислења можеме да ги сумаризираме во три категории кои на различен начин приоѓаат кон природата на мотивацијата за учење.

- Теории кои гледаат на мотивацијата за учење како на внатрешен импулс, **потреба на човекот**. Според овие теории учењето се случува единствено кога човекот има потреба за тоа, прави напори за да ја задоволи таа потреба и потоа ужива во (не)задоволството од постигнатиот резултат.
- Теории кои ја сметаат мотивацијата за учење како **внатрешен нагон** на човекот и кој е делумно условен и од средината во која човекот живее и учи. нагоните на човекот можат да бидат различно дефинирани: како нагон за автономија, матурација, задоволство, интелектуален глад итн.
- Теории кои сметаат дека мотивацијата за учење е и самата **научена**. Учењето на мотивацијата за учење се случува најчесто преку наградувањето и казнувањето на кое бил изложен човекот.

И покрај различните мислења на авторите можеме да се согласиме дека мотивацијата за учење е составен дел од природата на човекот. Тоа се согледува во

љубопитноста на човекот, како првобитна причина за учење, што е најмногу изразена кај децата кои сакаат да го запознаат светот околу себе, да истражуваат и откриваат итн.

Кај возрастниот човек се соочуваме со поинаква ситуација во однос на мотивите за учење. Возрасните не се принудени да учат, *vis á vis* учениците кои задолжително мораат да го завршат основното, а некаде и средното образование. Оттука произлегува дека мотивите за учење и усовршување на возрастните треба да бидат многу силни, во спротивно тие нема да се едуцираат.

Може да се каже дека возрастните поседуваат покомплексен систем на мотивација за учење кој се состои од две категории: надворешни (екстринсични мотиви) и внатрешни (интринсични мотиви). Влегувајќи во процесот на описменување возрастните со себе носат широка лепеза очекувања од истиот, кои најчесто можат да се сведат во овие две категории на мотиви:

- Надворешните, екстринсични мотиватори ги содржат сите оние поттикнувачи или притисоци, кои потекнуваат или се условени од надворешната средина. Екстерни фактори за мотивација можат да бидат: завршувањето на обука за описменување, прифаќањето од општествената средина, стекнувањето на одредена квалификација, подобрување на финансиската ситуација, стравот од казна или отпуштање од работното место, итн.
- Внатрешните, интринсични мотиватори се состојат од сите интерни нагони и внатрешни рационални одлуки кои ја негуваат желбата на човекот да учи. Некои од овие фактори се: желбата за самодокажување, самореализацијата, радоста која се добива кога се учи, доживувањето на учењето како дел од својот идентитет, итн.

Како што може да се види, мотивацијата за учење е сложен процес кој е условен од повеќе фактори: внатрешните потреби и поттици на човекот, целите кои ги има замислено, како и интеракцијата со средината. Многу е важно да имаме предвид дека мотивацијата не зависи само од поединецот, туку и во голема мера условена од контекстот (местото, времето и средината за учење).

За мотивацијата за учење и влијанието кое средината го има на учењето, говори Херзберг (Herzberg), кој развива теорија за два фактори на учење: *мотивирачки и демотивирачки фактори*.

Првите се однесуваат на мотивите кои прават човекот да се чувствува добро со себе си, како: чувството за постигнување, признание, одговорност, напредување и личен развој.

Додека, демотивирачките фактори креираат чувство на незадоволство кај човекот, првенствено условено од надворешните или влијанијата на средината. Такви се: несоодветни услови за работење, недавање правилни инструкции, несогласувања со некој член од групата итн. По својата природа, демотивирачките фактори се задржуваат подолго во свеста на човекот, отколку мотивирачките фактори кои се краткотрајни и постојано треба да се зајакнуваат.

Мотивацијата на возрасните за описменување претставува субспецификација на мотивацијата за учење. Описменувањето *per se* претставува образование, а имајќи го предвид фактот што неписмените воопшто не биле вклучени во процесот на образование, најчесто се предизвикува поистоветување на поимите за описменување и учење.

Меѓутоа, мотивите за описменување претставуваат потесна и посспецифична категорија од мотивите за учење затоа што се повикуваат на индивидуалните желби, потреби и интереси на секој поединец.

Обидот да се открие зошто возрасните луѓе се одлучуваат да се вклучат во процесот на описменување е круцијален за сите фактори вклучени во оваа проблематика (политички, социјални, образовни, итн.), затоа што општо познато е дека за да „успее“ една програма за описменување потребно е да базира на потребите на луѓето кои се описменуваат. Потребно е да се идентификуваат потенцијалните желби, аспирации и намери на возрасните, врз основа на кои подоцна ќе се темели целокупниот процес на описменување.

Основното прашање кое ни се наметнува е: *Како да го пронајдеме заедничкиот порив, мотивот двигател кој ги тера мажите и жените да ги усовршат вештините за читање и пишување?*

Пред да се обидеме да ги дефинираме мотивите за описменување, ќе се осврнеме на причините поради кои возрасните не сакаат да се вклучат во процесот на

описменување (демотиваторите). Според Frank Laubach, постојат три главни причини за одбивањето на неписмените да се описменат. Тие се:

- Сомневање за надмен став и скриен мотив на едукаторите и организаторите на програмите за описменување;
- Сомнеж во сопствените способности (лаичкиот став дека само децата можат да учат, а не и возрасните);
- Страв од можен мачен и заморен процес на описменување.

Најчест обид за мотивирање на возрасните да се вклучат во лавиринтите на образовниот процес и да станат писмени од страна на креаторите на образовната политика и интернационалните образовни институции, е потенцирањето на значењето на писменоста и можноста за подобрување на животот на единките, преку истакнување на негативните одлики на неписменоста како појава. Интернационалните документи (споменати во погоре наведените теми), содржат тези во кои светот се дели на писмен и неписмен, во кои се зборува за неписменоста како за болест, во кои се говори за војна со неписменоста, која се гледа како непријател на човештвото, итн.

Сите овие негативни карактеристики често се интернализираат од страна на неписмените луѓе, така што често тие се доживуваат себе си како безвредни, болни, луѓе кои не можат да размислуваат, кои немаат здрав разум, итн.

Овој пристап за мотивација на возрасните за описменување е погрешен. За да ги мотивираме неписмените да се вклучат во процесот на описменување, подобро е да се обидеме да им дадеме значење на нивните животи и искуство, отколку да ги критикуваме и омаловажуваме. Потребно е да тргнеме од нивните аспирации и причини за описменување. Меѓутоа, оваа задача не е нималку едноставна, поради нејзината условеност од контекстот во кој се стекнува описменувањето, социјалните групи кои се описменуваат, како и разноликоста на желбите и интенциите за описменување на секој поединец одделно.

Американскиот андрагог Алан Роџерс (Alan Rogers), наведува четири пошироки групи на мотивациски причини поради кои најчесто возрасните се описменуваат и кои во голема мера ги опфаќаат сите индивидуални аспирации на возрасните за описменување:

1. Символички причини;
2. Инструментални причини;
3. Опортунистички причини;
4. Причини кои потекнуваат од мотивот за понатамошен образовен развој.⁹⁹

Символичките причини најчесто се поврзани со унапредување на социјалниот статус на поединецот. Луѓето, според овие поединци, најчесто се делат на писмени (кои понекогаш се малцинство во одредена група, но сепак се многу доминантни) и неписмени (во кои тие самите се сместени). Нивната цел, која воедно е и одлучувачкиот мотив за вклучување во процесот на описменување, е приклонувањето кон групата на писмени луѓе. Преминувањето од една пониска општествена категорија во друга, повисока и пред сè „писмена“, категорија на луѓе, за нив претставува приоритет, бидејќи се чувствуваат инфериорно, игнорантно, безмоќно и угнетено од страна на „повисоката“ класа луѓе.

Инструменталните причини, се базираат на можноста за исполнување на одредена конкретна, специфична задача со помош на вештините за читање, пишување и сметање. Луѓето со ваквите мотиви најчесто имаат јасно зацртани цели за процесот на описменување и од него очекуваат да ги задоволи истите. Доколку увидат дека програмата за описменување оди во поинаква насока, тие веднаш ќе се откажат од процесот на описменување. Но, доколку забележат дека нивните цели се реализираат, нивната мотивација ќе биде уште повеќе зголемена. Најчести инструментални причини за описменување досега покажани во практиката се: можноста за потпишување на сопственото име, можноста за читање на Библијата или Куранот, можноста за читање весник, можноста за читање упатство за користење лекови, можноста за контактирање со своите блиски преку допишување и сл.

Опортунистичките причини се базираат на можностите кои би ги обезбедило описменувањето. Имено, возрасните се мотивираат за описменување поради свесноста за одредени конкретни можности кои би произлегле од него, како

⁹⁹ Види: Rogers, A., Mitchell, C.J., Manadhar, U. (2000), *Widening literacy: A training manual for managers of adult literacy programs*, Westport: Save the Children (US).

на пример: можноста за добивање возачка дозвола, можноста за унапредување на работното место, можноста за зголемување на личниот доход, итн.

Причините кои потекнуваат од мотивот за понатамошен образовен развој, потекнуваат од внатрешната желба за понатамошно учење. Возрасните веруваат дека описменувањето е појдовната основа за продолжување на нивното учење и образование на повисоко ниво (на пример завршување средно образование и запишување на некој дополнителен стручен курс кој бара базично познавање на вештините за читање и пишување). Од сите претходно споменати мотиви за описменување, овој мотив најретко се среќава поради неможноста да се добијат веднаш видливи резултати од описменувањето.

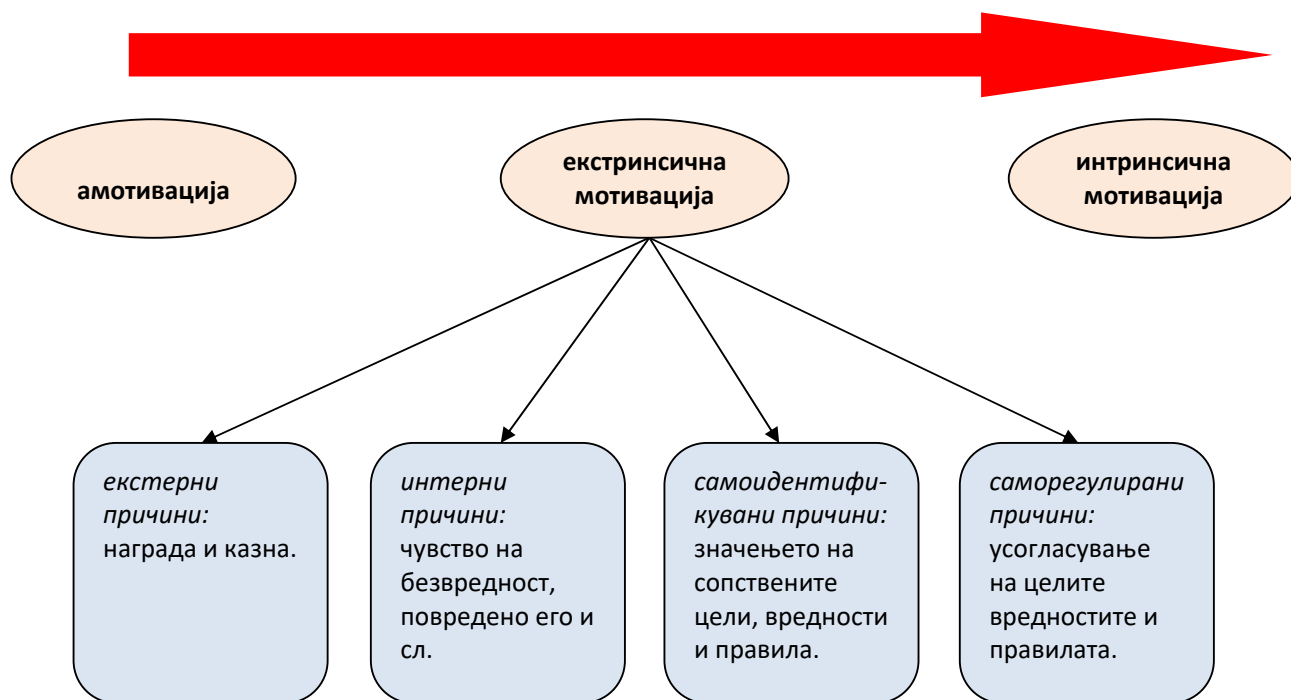
Во текот на описменувањето може да се случи некој од овие мотиви за описменување да се промени и да прерасне во друг (на пример симболичките или инструментални мотиви да прераснат во мотиви за продолжување на образованието и сл.).

На мотивите за описменување исто така, не треба да се гледа како на фиксни категории, бидејќи тие во самиот процес на описменување претендираат да еволуираат или да згаснат. Од тие причини, од особено значење е пронаоѓањето на соодветни дидактичко-методички материјали, методи и техники кои би го привлекле и задржале вниманието на возрасните кои се описменуваат.

За мотивацијата на возрасните за описменување, говори и американскиот професор Ден Вагнер (Dan Wagner) од Интернационалниот Институт за писменост при Универзитетот од Пенсилванија, САД, нагласувајќи ја потребата за надминувањето на институционалните и личните бариери за описменување.

Преминот од *амотивацијата* (која ја смета за отсуство на мотивација и интенционална регулација на мотивите), преку *екстринсичната мотивација* изразена низ неколку форми, кон *интринсичната мотивација* на возрасните за описменување (изразена преку автономијата или контролата врз сопствениот живот, развивањето на компетенциите или чувството за способност и социјалната припадност односно, припадноста кон повисок општествен слој, група), претставува клучната алка во засилувањето на мотивираноста на возрасните за описменување и успешноста во истиот.

Слика бр. 4: Премин од амотивација кон интринсична мотивација кај возрасните за описменување



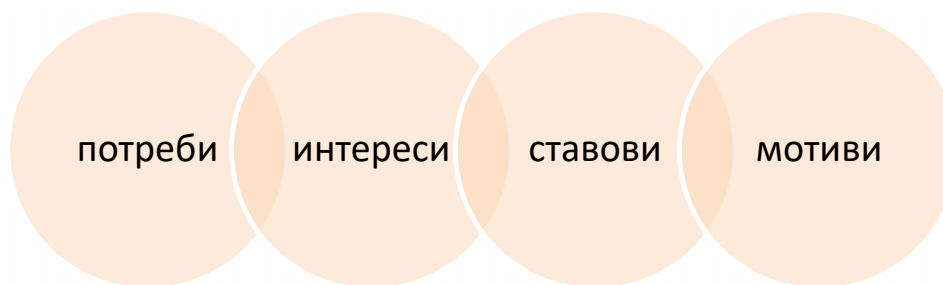
Според С. Б. Шефилд (S. B. Sheffield) пак, кој спроведува истражување за причините за вклучување на возрасните во основното образование на осум држави во САД, постојат пет ориентации во кои можат да се сместат мотивите за описменување на возрасните:

1. **Мотиви ориентирани кон учењето:** тежнеење за знаење поради знаење;
2. **Мотиви ориентирани кон желбата за активност:** подобрување на социјалните и интерперсонални контакти со луѓето;
3. **Мотиви ориентирани кон лични цели:** со писменоста сакаат да постигнат одредени лични цели;
4. **Мотиви ориентирани кон социјални цели:** постигнување на повисоки општествени идеали;
5. **Мотиви ориентирани кон потреба за активност:** постигнување на конкретни, практични цели.

Според Шефилд, не може да се извои еден единствен мотиватор за вклучување на возрасните во основното образование, бидејќи меѓу нив постои испреплетеност и условеност.

Боривој Самоловчев, во процесот на мотивацијата на возрасниот човек за учење и описменување, смета дека главна улога има познатиот континуум составен од потреби-интереси-ставови-мотиви. Тие се взаемно поврзани и комплементарно условени едни со други, така што доколку влијаеме на еден од нив, тоа ќе се рефлектира и на останатите.¹⁰⁰

Слика бр. 5: Континуум на мотивација за описменување на возрасните според Боривој Самоловчев



Можеме да заклучиме дека во процесот на мотивација на возрасните за описменување неминовно се вклучени четири пошироки категории на мотиви кои главно кореспондираат со претходно наведените од различни автори и во кои можат да се сместат посебните, карактеристични за поединецот мотиви како што се: помагање на децата во решавањето на проблеми од училиштето, добивање општествено признание за „паметен“ човек, повисока плата, добивање возачка дозвола потребна за идно работно место, мажење во богато семејство, итн. Тие категории кои графичко се прикажани подолу, се следните:

1. Општествена признаеност;
2. Лични потреби за самоафирмација;

¹⁰⁰ Самоловчев, Б. (1970), *Можности и граници за учење на возрасниот човек*, Скопје: Андрагошко друштво на СР Македонија.

3. Професионална индигнација и усовршување;
4. Специфични инструментални потреби.

Слика бр. 6: Категории мотиви за описменување на возрасните



Меѓутоа, водени од тезата дека *...За да учиш мора да бидеш мотивиран...;...да подучуваш, мора да ја откриеш и одржиш мотивацијата...*¹⁰¹, сметаме дека познавањето на карактеристиките и начините на кои возрасните луѓе учат е предуслов за успешно реализирање и организирање на процесот на описменување од страна на едукаторите. Поради тоа, особено е важно да се обрне внимание на следните карактеристики на возрасните ученици¹⁰²:

¹⁰¹ Rogers, J. (2005), *Adults learning*, New York: Open University Press.

¹⁰² Карактеристиките на возрасните ученици се преземени и модифицирани според Велковски, З.,(2009), *Групна динамика*, материјал за интерна употреба.

- **Ниско ниво на самоверба** - Возрасните во текот на учењето често доаѓаат со страв, колебање и недоверба како резултат на најразлични причини како на пример, долгата историја на образовни неуспеси зад себе, долгиот временски период меѓу претходната вклученост во воспитно-образовен процес, стравот од неуспех или пак сомневањето во сопствените способности. Ниското ниво на самоверба може да доведе до негативно однесување на слушателот кон едукаторот или пак кон другите членови на групата. Едукаторот може позитивно да влијае врз подигнувањето на самовербата кај возрасните со тоа што ќе го нагласи значењето на нивното претходно животно искуство, но и со тоа што ќе изгради партнерски однос меѓу себе и слушателите. Со ова едукаторот ќе создаде цврста база за своето понатамошно влијание.
- **Богато животно и работно искуство** - Возрасните зад себе имаат богато искуство и тоа не само образовно искуство туку пред сè „животно“ и практично искуство. Во текот на својот живот тие сакајќи или не, се наоѓаат себеси во најразлични ситуации, се соочуваат со најразлични проблеми, а како последица на сето тоа тие учат, стекнуваат или усовршуваат некои вештини, развиваат сопствени ставови, мислења и принципи, итн. Едукаторот треба да го користи возрасниот слушател како извор на знаења за себе, и за другите членови на групата, притоа зголемувајќи го неговото чувство за самовредност.
- **Специфични способности** - Секој возрасен слушател има свои сопствени квалитети и има зад себе успеси во некои области од животот: семејство, работа, хоби, спорт. Возрасните се зрели личности кои заслужуваат да бидат третираны како такви. Токму поради специфичноста на возрасните слушатели и поради различното искуство и знаење што го поседуваат слушателите во една група на пример понекогаш е многу тешко да се направи правилен избор на активностите и задачите кои им се задаваат. Тие не треба да бидат ниту прелесни ниту претешки и треба да се надоврзуваат на нивните предзнаења и искуство, да го искористи како основа и да го надогради со нови знаења и вештини.
- **Енергија** - Важно е едукаторот да го има предвид фактот дека посетувањето на наставата за возрасни, не претставува единствена и најважна обврска во

текот на денот и да го цени фактот што и покрај секојдневните грижи, обврски и проблеми возрасната личност одвојува време за самонадградба.

- **Насоченост кон целта** - Возрасните ученици обично имаат јасно дефинирани цели кога се вклучуваат во некоја образовна програма. Токму целите што возрасниот слушател ги има пред себе се главен детерминатор за нивната вклученост во процесот на обука, нивната ангажираност па дури и за нивното напуштање на образовниот процес.
- **Различни стилови на учење** - Различни луѓе имаат различни стилови на учење. Некои учат полесно ако го видат или почувствуваат она што треба да го научат, некои пак можеби полесно ќе научат ако го слушнат она што треба да го научат. Возрасните слушатели се зрели личности кои добро се познаваат себеси, своите способности и можности. Најголем дел од нив знаат на кој начин полесно учат и за едукаторот ова да го открие важно е да им ги постави вистинските прашања.
- **Промена на потребите** - Потребите на возрасните ученици се менуваат со текот на времето. Целите идентификувани на почетокот може да станат пореалистични, да еволуираат со текот на учењето, или да се променат согласно со животната ситуација на возрасниот ученик. На пример иницијалната цел на некој од возрасните „да му чита приказни на своето дете“ може со текот на времето да прерасне во друга цел „да може писмено да комуницира со наставникот на неговото дете“. Потребите на возрасниот човек најчесто се практични и поврзани со неговиот секојдневен живот, потреби и проблеми со кои се соочува. Она што е според возрасниот слушател корисно тоа побрзо ќе го научи и кај него ќе побуди поголем интерес.
- **Време на реакција** - Возраста или намаленото здравје на возрасните ученици влијае на времето на реагирање и на способноста за следење на предвидените активности. Промените во физичката и физиолошката сфера на човечкото суштество коишто неминовно се јавуваат условени од процесот на стареење, предизвикуваат промени и во процесот на учењето, особено во неговото темпо и конечниот успех. Меѓутоа, ова не значи дека возрасните го губат капацитетот за учење.

- **Веднаш видливи резултати** - Возрасните ученици сакаат веднаш да забележат промена и напредок. Ова е малку проблематично бидејќи многу често нивните цели се доста амбициозни. Дури и во случаи кога целите не се премногу високи потребно е време за да се видат и забележат резултатите од образовната работа за што возрасните често немаат разбирање. Тие може да бидат нетолерантни кон се она што не им помага во остварување на целта. Во случаи кога едукаторот ќе биде идентификуван како пречка во остварувањето на целите или пак како причина за бавниот напредок може да се очекува во најмала рака отпор, во некои случаи и јавно искажување на незадоволство од страна на слушателот, а понекогаш во краен случај и напуштање на образовниот процес. Едукаторот кој решил да работи со возрасни треба да има разбирање за овој факт, но и подготвеност да се соочи со него на најдобар и најпозитивен начин доколку тоа почне да претставува закана за процесот на учење.
- **Самосвест** - Возрасните се свесни за своите способности, знаење и стекнати вештини, тие многу добро се познаваат себеси и своите недостатоци, но често се обидуваат за ги затскријат. Ова затскривање на своите недостатоци може да биде голема пречка во изведувањето на самиот образовен процес бидејќи многу од возрасните ученици развиваат стратегии за затскривање на недостатокот на образование. Овие стратегии може да се појават како изговор за неизвршување на некои од задачите.
- **Нееднакво темпо на напредок** - Возрасните ученици обично не учат со подеднакво темпо. На почетокот кога мотивацијата е висока се учи побрзо и навремено се исполнуваат сите задачи, но со текот на учењето ова најчесто се менува. Причина за ова може да биде тоа што некои други работи што им се случуваат во нивниот живот се побитни од другите или пак можно е да постојат други надворешни фактори кои влијат на нивната способност да се концентрираат.
- **Нетрпеливост** - Во процесот на постигнување на целите возрасните најчесто се нетрпеливи, односно сакаат да ја постигнат целта колку е можно побрзо, полесно без трошење време и вложување многу труд и напор.

Табела бр. 14: Споредба на карактеристиките на возрастните како ученици и младите како ученици¹⁰³

ВОЗРАСНИТЕ КАКО УЧЕНИЦИ	ДЕЦАТА КАКО УЧЕНИЦИ
Ориентирани кон проблемот; бараат образовни можности кои одговараат на нивната слика за тоа што сакаат да бидат во животот	Ориентирани кон предметот; се стремат кон успешна реализација на сите предмети без разлика дали тие се поврзани со нивните животи
Насочени кон остварување на резултати; имаат специфични цели во поглед на својата едукација и најчесто волонтерски се вклучуваат во таков процес	Насочени кон иднината; образованието за младиот човек е задолжително или очекувана активност дизајнирана за неговата иднина
Самонасочени; вообичаено не зависат од нечији инструкции или насоки	Често зависат од насоките на возрастните
Често скептични во поглед на нови информации	Отворени кон нови информации без да ги проверат или да се сомневаат во нивната вистинитост
Бараат образование кое е директно поврзано со нивните потреби и кое е временски соодветно за нивниот тековен живот и работа	Се вклучуваат во образование кое ги подготвува за иднина за која тие немаат јасна слика; прифаќаат задоцнета применливост на она што го учат
Прифаќаат одговорност за нивното учење ако истото е според нив навремено и соодветно	Зависат од туѓото дизајнирање на нивното учење; не преземаат одговорност за сопственото учење

Би можеле да сумираме дека возрастните несомнено имаат поинаков пристап кон учењето и сопствената едукативна надградба од децата и младите. Тие во процесот на учење повеќе се раководат од сопствените потреби и бараат она што се учи да има смисла, најдиректна практична вредност и применливост во секојдневниот живот.

¹⁰³ www.rit.edu/ch/faculty/learner.htm

9. Неписменоста во Република Македонија

„Чинот на читање не се состои само од декодирање на пишаниот збор или јазикот, тој претставува осознавање на светот.“

Пауло Фреире (Paulo Freire)

9.1. Историски развој на образованието на возрастните и описменувањето во Република Македонија

Своите корени, образованието на возрастните во Република Македонија ги наоѓа во поранешната Социјалистичка Федеративна Република Југославија (СФРЈ), каде Македонија сè до 1991-вата година е една од шесте републики кои ја сочинуваат Федерацијата. Со конституирањето на СФРЈ, по Втората светска војна, започнува интензивната систематска работа на полето на образованието на возрастните имплицирани првенствено од последиците од војната.

За образованието воопшто во Македонија, па и за образованието на возрастните, од особено значење е Првото заседание на АСНОМ, каде во 1944 година македонскиот народен јазик се воведува како службен јазик. АСНОМ донесува и *Законски прописи од областа на просветата*, базирани на анализите дека околу 75% од македонскиот народ е неписмен поради долгогодишното турско ропство и окупаторските режими. Според овие прописи, се донесува и *Одлука за организирање алфабетски курсеви*:

„ Во упатството за организација и работа на народноослободителните одбори се содржани прописи за образување курсеви за општо образование. Според упатството, овие курсеви ги раководи непосредно просветното одделение на народноослободителниот одбор. Наедно со упатството е ставено во задача на овие одделенија да образуваат народни универзитети, просветни академии и алфабетски курсеви.“¹⁰⁴

¹⁰⁴ АСНОМ (1944-1964), (1964), *Зборник на документи*, Скопје: Институт за национална историја. стр 322.

Вредно е да се напомене дека во *Упатството* се укажува и на начинот на организирање на аналфабетските курсеви, се пропишува начинот на нивното раководење, времетраењето и сл. Исто така, содржани се и методските единици за работа во аналфабетските курсеви, како и привремената македонска азбука.

Ако се има предвид дека Македонија во 1931-вата година имала 67,5% неписмено население, а во 1943-тата 40,3%, тогаш не е ни потребно да се истакнува револуционерната придобивка од оваа *Одлука* на АСНОМ, особено ако се има предвид дека описменувањето било вршено на македонски јазик.

Иако целокупната дејност на образованието на возрасните во овој период се сведува на алфабетски курсеви за описменување на големиот процент неписмено население, таа подоцна го претставува темелот на кој образованието на возрасните ја проширува својата дејност на културна, еманципаторска и општествено-производна работа. Со тоа, вековниот стремеж на игнорираните и експлоатираните општествени слоеви за културна еманципација и творештво, видливо доаѓа до израз кај сите генерации. На тој начин се оживотворува и тезата дека „во народното просветување и културното издигнување нема монопол на работата, ниту поединци, ниту групи, туку дека е тоа во полна смисла народна работа, во која ќе бидат опфатени сите оние што на каков и да било начин можат да придонесат за неа...“¹⁰⁵

Образованието на возрасните во овој период го карактеризира и широкиот дијапазон на активности, иницијативи и институции како: отворање голем број народни библиотеки и читалишта, народни универзитети, домаќински училишта, просветно и културно-уметнички друштва, кина, театри, музеи, домови на културата. Овие институции ја претставуваат организациската и идејно-мобилизаторската сила за образование на возрасните во селата и градовите на територијата на Република Македонија.

Резултатите од целокупната работа на полето на воспитанието и образованието на возрасните во овој период се на видливо ниво. Тоа најдобро е илустрирано со импресивната бројка на описменети аналфабети на територијата на Југославија – 2 324 158, како и резултатите на сите други подрачја од просветниот живот и работа, како на

¹⁰⁵ Продановиќ, Т. (1946), Неколку запажања о проблемима народног просвеѓивања, Загреб: Народна просвјета. стр. 1-2

пример подигнување на културното ниво, развивање на општествената (тогаш социјалистичка) свест кај народот и всадување на перманентен интерес за учење и образование.

Врз основа на организацијата на работата и постигнатите резултати, евидентно е дека активноста во образованието на возрасните во тие историски услови се одликува со „широчина, масовност и разновидност на институционалните и организациските форми и со широко ангажирање на општествените и индивидуалните сили, но во исто време и со несистематичност, стихижност, изразени во појавувањето и исчезнувањето на одделни активности. Исто така, во таа работа е присутна практицистичката, неперспективната насоченост, односно стремежот за моментни ефекти.“¹⁰⁶

Во суштина, образованието на возрасните во периодот од 1944-1950 година се карактеризира со *просветување*, а не со систематско образование, затоа што целокупната воспитно-образовна дејност била насочена кон отстранување на тешката аналфабетска заостанатост, преку брза и привидно ефектна и масовна акција, не посветувајќи внимание на систематското усвојување на темелни и општи знаења, како и на практичното оспособување за било каква дејност, што ја претставува есенцијата на образованието на возрасните. *Ergo*, тогашното образование претставува импровизирана и во голема мера спонтанa активност, во која се назираат елементи на идниот андрагошки систем и кој претставува идејна основа и општа насока за натамошната андрагошка теорија и практика.

Периодот од 1950-1985 година претставува период на постепено градење и развивање на модерен систем на образование за возрасните што ќе биде усогласен не само со тогашните ново наметнати општествени потреби и положби на човекот (во економијата, политиката и културата), туку и со тогашните текови на образованието на возрасните во најразвиените земји во светот. Образованието на возрасните во овој период го наоѓа своето оживотворување во *работничките универзитети*, кои претставуваат установи со богата, модерно организирана, систематска и содржински осмислена образовна работа. Се разбира дека развивањето на ново концепираниот

¹⁰⁶ Самоловчев, Б. (1985), Четириесет години слободен развој на воспитанието и образованието во Македонија (1943-1983), *Образованието на возрасните*, Скопје: Просветно дело.

образовен систем на возрастните во Република Македонија во овој период не може да го набљудуваме како апстрахиран елемент од Југословенската федерација, која има големо влијание врз неговата организациска и општествена поставеност.

Но, и покрај тоа, системот на образование на возрастните во Македонија во периодот од 1950-1985, според андрагогот Боривој Самоловчев, го карактеризираат одредени општи и посебни обележја.

Во општите обележја спаѓаат:

- Единствена општествено-идејна и вредносна заснованост на системот, што е изразена со единството на идеалите на човекот и на воспитната цел;
- Самоуправна заснованост на системот во согласност со самоуправната организација на општеството и со принципите на здружениот труд;
- Единство на системот за образование на возрастните (организациско и функционално) со глобалниот едукативен систем;
- Бивалентна дидактичка приспособеност на системот – за образование низ работа и за образование по работата, без оглед на образовниот степен, содржините и функцијата на образованието на возрастните.¹⁰⁷

Посебните обележја на системот на образование на возрастните се следните:

- Негување и настојчиво развивање на македонската национална култура (непрестајно задушувана до социјалистичката револуција), што подразбира интериоризација, систематска и широка, на основните национално-културни вредности, а пред сè на македонскиот литературен јазик, литературата и историјата; што подразбира и негување на македонската културна традиција, без кое нема ни сфаќање на македонскиот дух и на сестраниот развој на македонскиот национален идентитет. Во таа посебност го наоѓаме и генералното „авнојско“ определување на оваа земја, па со самото тоа и таа посебност се јавува во хармонично единство со општите обележја;
- Меѓусебно поврзување, заемно богатење и вредносно испреплетување на сите култури на народите и народностите на територијата на Македонија,

¹⁰⁷ Види: Самоловчев, Б. (1985), Четириесет години слободен развој на воспитанието и образованието во Македонија (1943-1983), *Образованието на возрастните*, Скопје: Просветно дело. стр. 168.

што подразбира и нивна заедничка интериоризација и на полето на образованието и воспитанието на возрастните. Со тоа, истовремено, и образовните вредности што изникнале врз македонската национална култура стануваат подлабоки, посестрани и, според значењето, поуниверзални.¹⁰⁸

Напорите за вклучување на возрастните во образовните текови во овој период веќе вродуваат со плод, за што сведочи намалената стапка на неписмено население и зголемениот број образовни и културно-уметнички установи за образование на возрастните. Подолу е прикажан табеларен приказ за бројот на училишта за образование на возрастни и посетители во периодот од 1952-1980 година.

Табела бр. 15: Училишта за образование на возрастните¹⁰⁹

Година	Училишта за образование на возрастните	
	број	посетители
1952/1953	28	1177
1953/1954	25	1706
1954/1955	44	2365
1955/1956	89	3965
1956/1957	106	6166
1957/1958	109	7072
1958/1959	126	7269
1959/1960	151	10352
1960/1961	205	12825
1961/1962	157	10592
1962/1963	84	5443
1963/1964	49	3897

¹⁰⁸ *ibid.*, стр.169

¹⁰⁹ Податоците се преземени од статистичките годишници на СР Македонија за 1969, 1975, 1980 година.

1964/1965	36	3895
1965/1966	29	2689
1966/1967	33	3108
1967/1968	34	2736
1968/1969	32	2802
1969/1970	38	3652
1970/1971	34	3542
1971/1972	35	4711
1972/1973	36	5007
1973/1974	39	5705
1974/1975	47	7392
1975/1976	64	8996
1976/1977	64	9338
1977/1978	75	12360
1978/1979	56	12055
1979/1980	55	9552

Табела бр. 16: Неписмена популација во СФРЈ за 1981 година според територија

Територија	Неписмено население (f)	Неписмено население (%)
СФРЈ	1 781 000	9,5%
Босна и Херцеговина	491000	14,5%
Црна Гора	45000	9,4%
Хрватска	2200000	5,6%
Македонија	167000	10,9%
Словенија	13000	0,8%
Србија	545000	11,1%
Косово	199000	17,6%
Војводина	102000	5,8%

Како што може да се види од табеларниот приказ, Република Македонија има 10,9 % неписмено население во 1981-вата година, што е добар показател со оглед на податоците од 1931-вата година, каде овој процент бил 67,5%, а во 1943-тата година 40,3%. Меѓутоа, и покрај сите залагања за нивелирање на неписменоста и подигање на културната и општествена свест кај народот, сепак овој проблем остава горлива трага и во периодот што следува.

Деведесеттите години на XX век во Република Македонија се карактеризираат со турбулентни промени во општествената организација и со образовната стихијност и затајување. Во овој период Социјалистичката Федеративна Република Југославија го доживува своето распаѓање, а Република Македонија се здобива со својата независност на 8-ми септември, 1991 година. Според Уставот, Република Македонија, претставува земја со парламентарна демократија, а македонското општество се развива врз база на плуралитет и различност на вредностите. Во 1993-тата година Македонија станува членка на Обединетите нации, потоа и во Советот на Европа, за во 2005-тата година да стане и земја кандидат за членство во Европската унија, со што се потврдуваат нејзините проевропски развојни ориентации.

Целокупните организациски и реформски зафати во „новата“ држава (кои траат и до денешен ден), условуваат образованието да добие примат на спорадична активност која е меѓу последните скалила на листата приоритети на веќе самостојната држава. Оставено на забот на времето, образованието на возрасните полека „згаснува“. Активностите реализирани во работничките универзитети, основните училишта за возрасни, како и во општинските и културни центри, се сведува на минимум. Тоа е илустрирано во подолу прикажаната табела на институции и партиципенти во образованието на возрасните во периодот од 1996-2011 година, од која може да се забележи драстичен пад на бројот на училишта, паралелки и наставен кадар во образованието на возрасните. Особено е евидентно редуцирањето на установите за образование на возрасните во периодот од 2001/2002 година, кога Република Македонија се соочува со воен етнички конфликт кој ги разбранува духовите во сите сфери на општественото живеење, па и во образованието. Оттука произлегува и не толку оптимистичкото гледиште дека неписменоста во Македонија „магично“ се намалува.

Табела бр. 17: Број на училишта, паралелки, ученици и наставници во основното образование на возрастните (1996-2011)¹¹⁰

Училишна година	Училишта	Паралелки	Ученици	Наставници
1996/1997	17	52	1127	80
1997/1998	21	63	1682	97
1998/1999	21	64	1608	108
1999/2000	22	69	1272	105
2000/2001	21	58	1137	98
2001/2002	13	38	686	59
2002/2003	13	38	628	48
2003/2004	13	40	548	46
2004/2005	16	45	762	97
2005/2006	16	51	762	99
2006/2007	17	51	715	100
2007/2008	15	42	572	78
2008/2009	15	39	549	84
2009/2010	13	36	444	72
2010/2011	12	39	498	75

Имајќи предвид дека Република Македонија во изминатите 20 години од нејзината независност се соочува со низа транзициски промени и предизвици (приватизација во стопанството, слабеење на економијата, висока стапка на невработеност на населението, зголемување на сиромаштијата кај населението, итн.), неопходно е да се изврши повторно реформирање на целокупниот образовен систем, вклучително и на образованието на возрастните.

Денес, потребата од засилување на напорите за вклучување на возрастните во процесот на описменување и нивно активно инволвирање во процесот на стекнување базично образование, во Република Македонија претставува еден од најзначајните

¹¹⁰ Податоците користени во Табелата бр. 13 се преземени од Државниот завод за статистика на Република Македонија.

приоритети во областа на образованието на возрасните. Реализацијата на декларираните цели на образовната политика содржани во документот *Образование за сите* (Education for all), како: универзален пристап и на базичното образование; намалување на стапката на неписменост кај возрасните (посебно на диспаратот меѓу стапките на писменост кај мажите и жените); експанзија на базичното образование и обука во другите суштински вештини кои се бараат од младите и возрасните во нашата земја, стануваат повеќе од потребни.¹¹¹

Поради тоа, изминатата деценија во Република Македонија се карактеризира со зголемени заложби за реформирање на образованието на сите степени, вклучувајќи го образованието на возрасните. За таа цел изготвени беа голем број стратегиски, законски и оперативни документи меѓу кои од најголема важност се издвојуваат *Националната програма за развој на образованието 2005-2015* и *Законот за образованието на возрасните*, како и формирањето на посебни државни тела за образование на возрасни (*ЈУ Центар за образование на возрасни* и *Совет за образование на возрасни*).

Меѓутоа, сè додека лаички и паушално се третира „лажната“ едноставност на проблемите поврзани со образованието на возрасните и мислењето дека тие можат многу лесно да се решат, обесхрабрувачки ќе бидат резултатите на оние кои се бават со нив. Образовните проблеми на возрасните се многу покомплексни отколку што се чинат. Токму поради тоа, неписменооста сеуште претставува траен проблем со кој се соочуваат и најразвиените земји, па и Република Македонија. Сè додека неписменооста е најадекватниот пример за образовна нееднаквост и општествена ексклузија, не е третирана соодветно, невозможно е да се очекува успешен развој на образованието на возрасните во целина.

¹¹¹ Види: Education for All, Regional Monitoring Report, NO.5, UNICEF, 1998.

9.2. Описменувањето на возрастите низ призмата на националните образовни документи на Република Македонија

Почетокот на 21-от век претставуваше почеток на ново доба – доба на натпревар во знаењето и учењето во земјите во Европа и светот. Беше постигнат општоприфатен концензус дека знаењето е основна производна сила во општеството и најсилен предуслов за успешност. Разликите во знаењето и неговата примена се во корелација со разликите според кои државите се делат на развиени и неразвиени, богати и сиромашни.¹¹²

Добро е познато дека уделот кој го има возрастното население за развојот на државата е од непроценлива важност, а и самиот факт што тоа претставува приближно 83%¹¹³ од вкупното население во земјата, само ја потврдува потребата за развивање на свеста кај луѓето за важноста на образованието на возрастите и доживотното учење. Во однос на ова прашање, професорот Зоран Велковски од Филозофскиот факултет во Скопје вели: „...возрастите се тие кои имаат најголемо влијание врз општествено-економскиот и културниот развој на земјата, а младите се тие кои го продолжуваат тој развој...“ Тезата дека образовниот недостаток е иманентен само за повозрасната структура на населението, за жал присутна и денес, и со нивното „изумирање“, од една страна, и надоаѓање на „образованата“ младина, од друга страна, ќе се оствари поволна образовна структура во земјата, не само што е морбидна, туку е крајно лаичка. Не „слегуваат“ цели генерации наеднаш од сцената на „општествениот театар“ за да им отстапат место на други генерации, туку тие се испреплетуваат во подолг временски период, со што се создава плодно тло за карикирано креирање на стварноста која од аспект на наследноста имплицира влијание на деструктивни механизми во севкупниот економски, политички и културен развој на земјата.“¹¹⁴

Поразителен е фактот што сè до 2006-тата година во Република Македонија не постоеше државна стратегија и посебен закон или законска регулатива за развој,

¹¹² Види: Стратегија за образование на возрастите 2010-2015, Скопје: Совет за образование на возрастни.

¹¹³ Според Државниот завод за статистика, состојбата со населението над 15 годишна возраст на крајот на 2010-тата година изнесува 82,6% од вкупното население во државата.

¹¹⁴ Велковски, З. (2005), *Lacrimae mundi*, Скопје: Биро за развој на образование, стр.195-196.

организација и реализација на образованието на возрастните. По прогласувањето на 1996-тата година како *Европска година на доживотно учење* од страна на Европската комисија, започнува да се менува петрифицираниот став кон образованието на возрастните и да се активираат креаторите на образовната политика во европските земји на ова поле, па и во Република Македонија.

Прифаќајќи ги заклучоците кои беа донесени од Европскиот парламент во Лисабон, 2000-та година, кои укажуваат на тоа дека успешната транзиција кон економија и општество базирани на знаење се темели единствено на концептот на доживотно учење. Република Македонија се обврзува да обезбеди можности за стекнување на соодветно образовно ниво за секого и за сите возрастни групи и да осигура дека истите поседуваат знаења, вештини и ставови кои се во согласност со барањата на општеството и на пазарот на трудот. Поради тоа, образованието мора да биде достапно за секој кој живее на тлото на Република Македонија, без оглед на неговата возраст, пол, религиозна определба, етничка припадност, здравствена состојба и социјална и финансиска положба.

Меморандумот за доживотно учење, документ донесен од Европската комисија кон крајот на 2000-тата година во Брисел, претставува појдовна основа на која декларативно се базираат темелите на образованието на возрастните во Република Македонија содржани и во *Стратегијата за образование на возрастните 2010-2015 година*. Шесте основни пораки содржани во Меморандумот за доживотно учење кои треба да послужат како патоказ во градењето на развојните програми за образование на возрастните и доживотното учење во Република Македонија се следните:

1. Нови базични вештини за сите;
2. Поголеми инвестиции во човечките ресурси;
3. Иновации во предавањето и учењето;
4. Евалуација на учењето;
5. Развивање на советодавни служби и служби за професионална ориентација;
6. Просторно доближување на учењето до луѓето.¹¹⁵

¹¹⁵ Види: European Commission, (2000), *Memorandum on lifelong learning*, Brussels: European Council.

Во рамките на првата порака се истакнува дека „на сите оние на кои, од која било причина не ги стекнале основните вештини за читање и пишување, потребно е да им се даде можност да ги стекнат, без оглед на досегашниот број неуспеси и пропусти да го сторат тоа...“¹¹⁶

Според тоа, европските образовни системи и системите за обука мора да станат јадро од кое ќе почнат промените, но и самите тие мора да бидат подготвени за адаптација на промените кои настануваат во светот. *Предизвикот останува ист – како да се намали стапката на неписменост?*

Во Програмата за образование на возрасните во Република Македонија во контекст на доживотното учење, која е во склоп на Националната стратегија за развој на образованието (2005-2015), се наведува дека „во наредниот период во Република Македонија ќе се остварат активности во областа на образованието на возрасните кои ќе овозможат:

- намалување на стапката на неписменост кај возрасните, особено диспаратот меѓу стапките на неписменост кај мажите и жените;
- експанзија на базичното образование кај возрасните;
- можности за стекнување знаења, вештини и вредности од страна на возрасните, кои се бараат за подобрување на квалитетот на животот;
- зголемување на можностите за образовен избор;
- развивање на образование за возрасни кое ќе биде во функција на општествената кохезија;
- развивање можности за образование и обука кои соодветно одговараат на очекувањата, аспирациите и потребите на различните групи од постојната и потенцијалната работна сила;
- образование и обука на возрасните за динамичните промени во сферата на трудот и животот.“¹¹⁷

Во рамките на *Стратегијата за образование на возрасните 2010-2015*, која е изготвена од страна на Советот за образование на возрасните, заедно со

¹¹⁶ *ibid.*, стр.11

¹¹⁷ Министерство за образование и наука на Република Македонија (2006), *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015*, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија. стр.466.

Министерството за образование и наука на Република Македонија и Европската фондација за обука (ETF), која се темели на Националната програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015, содржани се *стратешките цели* кои Република Македонија треба да ги фокусира напорите во периодот од 2010-2015 година:

1. Зајакнување на системот на образование на возрастните преку развивање на информациско-статистички систем за следење на образовната мобилност на возрастните;
2. Создавање услови доживотното учење и мобилноста да станат реалност;
3. Подобрување на квалитетот и ефикасноста на образованието и обуката на возрастните;
4. Промовирање на рамноправност, социјална кохезија и активно граѓанство;
5. Промоција на образованието на возрастните и културата на учење преку активен пристап во образованието и обуката на возрастните.¹¹⁸

Во рамките на третата стратешка цел, *Подобрување на квалитетот и ефикасноста на образованието и обуката на возрастните*, се вели дека за нејзина реализација треба „да се создадат услови секој да ги стекне клучните компетенции преку заложби за подигање на квалитетот и атрактивноста на образованието на возрастните. За ова да се оствари на одржлива основа, треба да се посвети поголемо внимание на подигање на нивото на базичните вештини како што се алфабетската и нумеричката писменост, на зголемување на квалификациското ниво на образовно хендикепираните возрастни и на засилување на лингвистичките компетенции на возрастните.“¹¹⁹

Меѓутоа за успешна реализација на сите зацртани стратешки цели, потребно е преземање низа активности од сферата на образованието на возрастните, како:

1. Ревизија на легислативното окружување на образованието на возрастните;
2. Развивање на општински центри за развој на човечки ресурси;
3. Развивање на информациско-статистички систем за следење на образованието на возрастните;

¹¹⁸ Види: Стратегија за образование на возрастните 2010-2015, Скопје: Совет за образование на возрастни.

¹¹⁹ *ibid.*, стр.18

4. Промоција на образованието на возрастните и културата на учење;
5. Воведување на даночни олеснувања и стимулирање на образованието и учењето на возрастните;
6. Зајакнување на јавните установи за образование на возрастните;
7. Зголемување на компетенциите на наставниот кадар за возрастни;
8. Зајакнување на базичните вештини на возрастните;
9. Развивање систем за признавање на знаења, вештини и компетенции;
10. Зајакнување на системите за кариерен развој и професионална ориентација;
11. Зајакнување на институционалната поддршка на образованието на возрастните.

Паралелно со донесувањето на развојните образовни програми, во јануари 2008-мата година Собранието на Р. Македонија го донесува *Законот за образование на возрастните* кој има зацртана цел да го одржи и зачува позитивниот и активен приод кон учењето на граѓаните од сите возрасти во текот на целиот живот. Преку реализацијата на одредбите на овој Закон, „...се зголемуваат и можностите за образовна мобилност на младите и возрастните и остварување на динамична соработка меѓу образовните установи и потреби кои произлегуваат од сферата на трудот и општествениот живот. Соработката меѓу различните субјекти во образованието, јавниот и приватниот сектор, невладините организации и волонтерските здруженија ќе биде исклучително значајна за остварување на засилена образовна мобилност на младите и возрастните.“¹²⁰

Со овој Закон образованието на возрастните се дефинира како дел од единствениот систем на образованието на Република Македонија. „Ова е прв документ од ваков вид кој го регулира системот за образование на возрастните, со што се пополни празнината во делот на неформалното образование која што постоеше во образовниот систем на Република Македонија. Претходно, образованието на возрастните беше регулирано преку законските акти кои се однесуваа на формалното образование. Значајна новина во овој Закон е што за прв пат се третира и

¹²⁰ Види: Национален извештај – Развој и состојби во образованието и обуката на возрастните во Република Македонија, CONFINTEA VI, Шеста меѓународна конференција за образование на возрастни, 2008.

неформалното образование и учење како значаен дел од севкупното образование на личноста.¹²¹

Според член 4 од Законот за образование на возрасните, задачи на образованието на возрасните во Република Македонија се следните:

- завршување на најмалку основно образование;
- оспособување за вработување на возрасните кои не завршиле образование за прво ниво на стручни квалификации;
- преквалификација и доквалификација, оспособување и обука на вработени и невработени возрасни лица;
- овозможување образование и стекнување знаења и вештини кои одговараат на личните способности и возраста на поединците; и
- стекнување со основни вештини и компетенции со кои се обезбедуваат основи за доживотно учење.¹²²

Со Законот за образование на возрасните, покрај другото се регулира и основното образование на возрасните кое „може да се реализира во државни и приватни установи и институции како редовно и вонредно образование, според соодветни наставни планови и програми...¹²³ Овие програми (за основно, средно и високо образование), според Законот се прилагодени на потребите и можностите на возрасните, а се однесуваат на:

- описменување на населението;
- мајчин јазик и странски јазици;
- преквалификација;
- доквалификација;
- претприемништво и менаџмент;
- информациско-комуникациски технологии;
- креативно изразување и учество во културни и уметнички настани;

¹²¹ Стратегија за образование на возрасните 2010-2015, Скопје: Совет за образование на возрасни., стр.8

¹²² Види: Министерство за образование и наука на Република Македонија, (2008), *Закон за образование на возрасните*, Скопје: Службен весник на Република Македонија бр. 7/08, член 4, стр.3.

¹²³ *ibid.*, член 3, стр.3.

- зачувување и заштита на околината;
- посебни социјални вештини;
- активно граѓанство;
- основни познавања од науката и технологијата; и
- други знаења, вештини и способности.¹²⁴

Програмите за образование на возрасните, според Законот, треба да ги реализираат наставници, професори, инструктори за практична работа и стручни соработници кои имаат стекнато посебна подготовка за работа со возрасни која би требало да се организира во посебни установи и институции. Во овие програми учесници можат да бидат сите лица кои имаат навршено 15 години и ги исполнуваат другите услови пропишани со програмите. Исто така, возрасните потпишуваат соодветен договор со установата која ја реализира образовната активност, со што се стекнуваат со статус на учесник во програма за образование на возрасни. За знаењата, вештините, способностите и компетенциите стекнати од посебните програми за образование на возрасните се добива сертификат.

Од особена важност за Република Македонија е и формирањето на Советот за образование на возрасните и ЈУ Центар за образование на возрасните (дејности предвидени со Законот за образование на возрасните), кои имаат за задача да реализираат низа активности за унапредување на целокупниот систем на образование на возрасните, а со тоа директно и индиректно влијаат на отстранувањето на неписменоста во нашата земја.

Советот за образование на возрасните е советодавно тело основано од страна на Владата на Република Македонија кое се бави со стратешките прашања од политиката на развој на образованието на возрасните, и е составено од 13 члена (истакнати експерти од областа на образованието на возрасните, претставници од Министерството за образование и наука, Министерството за финансии, Центарот за стручно образование и обука, Агенцијата за вработување на Република Македонија, Заедницата на единиците на локална самоуправа, Агенцијата за поддршка на претприемништвото на Република Македонија, Стопанската комора на Република

¹²⁴ Ibid., член 18, стр.8.

Македонија, Сојузот на коморите на Република Македонија и Комората на занаетчиите на Република Македонија).

Основните задачи и надлежности на Советот за образование на возрасните се елаборирани во член 10 од Законот за образование на возрасните на Република Македонија се следните:

- Предлага стратегија за развој на образованието на возрасните во контекст на доживотно учење до Министерството за образование и наука на Република Македонија;
- Ја следи реализацијата на годишните акциони планови за реализација на стратегијата за образование на возрасните;
- Предлага до Министерството за образование и наука на Република Македонија национални квалификации и стандарди на занимања;
- Предлага финансирање на програмите за образование на возрасните за кои се обезбедени средства во буџетот на Република Македонија;
- Во соработка со општините, до Министерството за образование и наука на Република Македонија доставува предлог за развој на мрежата на установите за образование на возрасните.¹²⁵

Центарот за образование на возрасните пак, е јавна установа за образование на возрасните која е основана како правно лице од страна на Владата на Република Македонија.

Мисија на Центарот за образование на возрасните е да воспостави функционален, современ и ЕУ-компатибилен систем на образование на возрасните во контекст на доживотно учење кој што ќе понуди висококвалитетно образование и можности за стекнување на квалификации во согласност со потребите на населението, зголемување на вработливоста и претприемништвото, потребите на пазарот на трудот и ќе придонесе кон економскиот, социјалниот и личниот развој. Главни цели на Центарот за образование на возрасните се: да придонесе во реализирањето на социо-

¹²⁵ Ibid., член 10, стр.6.

економските потреби на Македонија, да одговори на потребите на пазарот на трудот и да помогне на поединците во нивниот личен развој.¹²⁶

Покрај задачата за координирање на соработката со меѓународните институции и организации во областа на образованието на возрасните и доживотното учење, според Законот за образование на возрасните, Центарот за образование на возрасните има доста сложена обврска да ги извршува следните активности:

- го развива образованието на возрасните поради усогласување на потребите со современиот технолошки и општествен развој;
- дава поддршка на социјалното партнерство на сите нивоа и фази во планирањето, развојот и реализацијата на образованието на возрасните;
- го поврзува образованието на возрасните и работата во контекст на доживотното учење;
- развива европска ориентација на образованието на возрасните;
- подготвува концепција за образованието на возрасните;
- изготвува стандарди на занимања за програмите на образование на возрасните;
- изготвува модел на јавноважечки програми за образованието на возрасните;
- врши верификација на програми за образование на возрасните;
- издава каталог на донесени програми за образование на возрасните и го објавува на официјалната Интернет страница на Министерството за образование и наука на Република Македонија;
- обезбедува поддршка на образованието на возрасните преку советување, инстурирање и менторирање на кадарот кој ги реализира програмите за образование на возрасните;
- дава мислење за исполнетоста на условите на установите и институциите кои бараат верификација за реализирање на јавно признатите програми за образование на возрасните;

¹²⁶ Стратегија за образование на возрасните 2010-2015, Скопје: Совет за образование на возрасни., стр.8

- изработува стандарди за простор и опрема на установите и институциите за образованието на возрастните;
- издава каталог на верифицирани и лиценцирани установи и институции за образование на возрастните и го објавува на официјалната Интернет страница на Министерството за образование и наука на Република Македонија;
- посредува во кариерниот развој и професионалната ориентација на учесниците во образование на возрастните;
- предлага решенија за подобрување на врските меѓу формалното и неформалното образование;
- доставува годишен извештај до Министерството за образование и наука на Република Македонија и Советот за образование на возрастните за реализација на годишните акциони планови од Стратегијата за развој на образованието на возрастните; и
- доставува годишен извештај до Министерството за образование и наука на Република Македонија за објавени јавни конкурси за доделување на средства за реализација на програми за образование на возрастните.

Без да навлегуваме подлабоко во можноста за, и успешноста во реализирањето на овие активности од страна на Центарот за образование на возрастните, како и професионалните капацитети кои ги поседуваат професионалците кои се занимаваат со оваа проблематика, сепак мораме да признаеме дека заедно со донесувањето на Законот на образование на возрастните и Стратегијата за образование на возрастните 2010-2015, се прават сериозни обиди за унапредување на образованието на возрастните и подигање на нивото на писменост кај населението и негово придвижување од мртвата точка која ја заземаше две децении.

9.3. Неписмениот аспект на писменоста во Република Македонија

Иако владее мислењето дека проблемот со неписменоста е иманентен само за земјите од „третиот свет“, сепак овој проблем е од светски размери и од него не се исклучуваат ниту високоразвиените земји. Тоа е само доказ на комплексноста на

оваа „аналфбетска епидемија“ на која мора сериозно да ѝ се приоѓа доколку сакаме да ја отстраниме.

Прашањето за писменоста не претставува само акутен проблем кој може со брза интервенција да се надмине, ниту пак болест која може со одредена „вакцинација“, да се превенира. „Денес се сè почести согледувањата дека се работи за еден вид хронична појава, која ќе треба да се надмине со големи напори, упорност и ум на сите фактори кои ќе бидат вклучени. Од друга страна, ургентноста на проблемот е детерминирана и од сè поголемите образовни барања кои ги наметнува современиот живот и работа. Ваквите образовни потреби, на некој начин, однапред го детерминираат успехот на поединецот во зависност од неговата образовна подготвеност и оспособеност. Недостатокот на знаењата не влијае погубно само на поединецот, туку ја загрозува и средината во која се ситуирани лицата со таков недостаток. Неписменоста претставува најтежок и најтрагичен вид на образовен недостаток. Во свет во кој сè функционира врз база на симболично конвенционална комуникација, во кој повеќе комуникацијата се сведува на пишаниот израз, во кој егзистенцијата е директно условена од образовните способности и во кој традицијата и културата го остваруваат својот трансфер не од уво на уво, туку преку „контејнери“ исполнети со печатена човечка мисла – е невозможно да опстојува во потполна човечка смисла, човек кој не го поседува „кодот“ за вклучување во текот на современиот свет. Писменоста претставува предуслов за персонална и функционална адаптабилност, основа на комуникацијата, егзистенцијата и успешноста на човекот во современиот свет.“¹²⁷

Елаборирајќи го прашањето за неписменоста во Република Македонија, неминовно е да укажеме на статистичката слика на (не)писменоста. Имено, според последните официјални резултати од Државниот завод за статистика од 2011-тата година, во Република Македонија заклучно со 31.12.2010 година, има 2 057 284 жители, од кои 1 030 880 се од машки пол (50,11%) и 1 026 404 од женски пол (49,89%). Населението над 15 годишна возраст учествува со близу 83%¹²⁸ од вкупното население

¹²⁷ Велковски, З. (1997). *Неписменоста како општествен и андрагошки проблем*, материјал за интерна употреба

¹²⁸ Според Државниот завод за статистика, состојбата со населението над 15 годишна возраст на крајот на 2010-тата година изнесува 82,6% од вкупното население во државата.

во државата, што укажува на трендот на „старење“ на македонската нација и потребата за зајакнување на напорите за активирање на образованието на возрасните.

26,09% од активното население над 15 годишна возраст во земјата поседува неповолно образовно ниво, односно 0,72% се без образование, 3,48% се со незавршено основно образование и 21,89% се со основно образование. Соодносот меѓу мажите и жените со неповолно образовно ниво е прикажан во табелата подолу:

Табела бр. 18: Активно население над 15 години според училишна подготовка¹²⁹

Школска подготовка	Активно население	
	2011	%
Вкупно	944 216	
Без образование	6 789	0,72
Незавршено основно образование	32 899	3,48
Основно образование	206 730	21,89
мажи		
Вкупно	569 994	
Без образование	3 682	0,39
Незавршено основно образование	19 495	2,06
Основно образование	135 658	14,37
жени		
Вкупно	374 223	
Без образование	3 107	0,33
Незавршено основно образование	13 405	1,42
Основно образование	71 072	7,53

За статистичкиот профил на писменоста во Република Македонија единствени официјални податоци добиваме од Државниот завод за статистика кој се повикува на последниот Попис на населението од 2002 година. Податоците за процентот на неписмено население е прикажан во следниот табеларен приказ:

¹²⁹ Податоците се преземени од Соопштение на Државниот завод за статистика за 2011 година.

Табела 19: Стапка на писменост изразена во проценти според Пописот на населението од 1994 и 2002 година

Р.Македонија	Стапка на писменост (%)					
	1994			2002		
	Сé	Мажи	Жени	Сé	Мажи	Жени
ВКУПНО	94,04	97,19	90,94	96,38	98,29	94,47

Како што може да се види од табелата, Република Македонија во 2002 година има само 3,62% неписмено население постаро од 15 години, што компарирано со близу 6% неписмено население од 1994 година е позитивен показател. Меѓутоа овие податоци се добиени со помош на погрешен метод за собирање податоци кој се темели единствено на исказите на попишаното население за сопственото образовно ниво. Со оглед на бројот на населението кое е без образование и со незавршено основно образование прикажан во Табела бр. 18, можеме да констатираме дека бројот на неписмено население е многу поголем.

Мора да ја имаме предвид и состојбата со осипувањето на учениците од основното образование. Иако се смета дека овој проблем е решен со воведувањето на казнените парични мерки за незапишување на децата во основното образование, сепак тој сеуште постои. Според официјалните податоци од Пописот на населението во 2002 година, стапката на осипување на учениците во основното образование е 1,71%. Меѓутоа доколку ја разгледаме вертикалната проодност на една генерација ученици запишани во прво одделение и завршено основно образование ќе увидиме дека тој процент е значително поголем. На пример, од генерацијата ученици кои се запишале во прво одделение во учебната 2003/2004 година (27120 ученици), во петто одделение школувањето го продолжиле само 26048 или 96,05%, а основно училиште завршиле 24512 ученици, или 90,38%. Тоа значи дека околу 10% или (2608) ученици се „изгубени“ некаде попатно во образовниот систем.

Децата кои прерано го напуштаат училиштето, подоцна стануваат образовно хендикепирани родители кои негативно влијаат врз образовниот напредок на своите деца и така се создава еден *circulus viciosus* кој општеството не може да го раскине.

Табела бр. 20: Вертикална проодност на една генерација ученици во основното образование (2003/2004 - 2010/2011)

	Училишна година 2004/2004	Училишна година 2007/2008	Училишна година 2010/2011
	Запишани ученици во прво одделение	Запишани ученици во петто одделение	Завршени ученици во осмо одделение
f	27120	26048	24512
%	100%	96,05%	90,38%

Според истражувањето направено од страна на Министерството за образование и наука на Република Македонија за потребите на изработката на Националната програма за развој на образованието (2005-2015), се покажало дека образовната апстиненција е карактеристична за популацијата која:

- има ниско образовно ниво;
- има недостиг на финансиски средства;
- претежно се занимава со рурални активности;
- припаѓа на групи луѓе кои негуваат силни традиционални вредности (пример: ромите и албанците).

Од овие резултати произлегуваат и причините за осипувањето на учениците од основното образование (кои најчесто се и причини за не вклучувањето на возрастните во образовниот процес):

- *Сиромаштијата на населението и ниските финансиски приходи во семејствата.* Слабата финансиска моќ на родителите на децата да им обезбедат услови за школување. Сиромаштијата сама по себе подразбира ниско образовно ниво на родителите, кое исто така влијае на сиромаштијата.
- *Оддалеченоста на училиштата од местото на живеење на децата.* Има многу деца кои живеат во планински места и кои треба да патуваат со часови за да стигнат до најблиското училиште. Иако овој проблем делумно е

решен со обезбедувањето бесплатен превоз на учениците, сепак сеуште некои рурални средини се соочуваат со него.

- *Слабо развиена мрежа на предучилишни институции во руралните средини*, која би послужила како подготовка на децата за влез во основното образование.
- *Нискиот училишен успех*. Повеќе од 90% од учениците кои се осипуваат од образованието имаат низок училишен успех, што секако ги обесхрабрува да продолжат со школувањето.¹³⁰
- *Ниското образовно ниво на родителите*. 80% од родителите на осипаните ученици имаат родители без или само со основно образование.¹³¹ Тоа дополнително влијае на мотивацијата за учење на учениците.

Доколку на овие податоци го додадеме и податокот за намалувањето на училишта и други провајдери за основно образование на возрасните во изминатите 10-тина години, може да се добие впечаток дека состојбата е алармантна и не влева оптимизам за идниот економски и социјален развој за државата.

¹³⁰ Овие податоци се добиени од официјално истражување спроведено од страна на Министерството за труд и социјална политика за осипувањето на учениците од образованието во Република Македонија во 2008-мата година.

¹³¹ *ibid.*

Табела бр. 21: Број на училишта, паралелки, ученици и наставници во основното образование на возрастните (1996-2011)¹³²

Училишна година	Училишта	Паралелки	Ученици	Наставници
1996/1997	17	52	1127	80
1997/1998	21	63	1682	97
1998/1999	21	64	1608	108
1999/2000	22	69	1272	105
2000/2001	21	58	1137	98
2001/2002	13	38	686	59
2002/2003	13	38	628	48
2003/2004	13	40	548	46
2004/2005	16	45	762	97
2005/2006	16	51	762	99
2006/2007	17	51	715	100
2007/2008	15	42	572	78
2008/2009	15	39	549	84
2009/2010	13	36	444	72
2010/2011	12	39	498	75

Како што може да се забележи од Табелата бр. 16, постои евидентен пад не само на бројот на училишта за образование на возрастни, туку и на бројот на посетителите во периодот од 1996-2011 година. Причините за оваа појава се пред сè условени од промените кои настанаа во целокупниот општествено-политички живот во Република Македонија, но како најчести можеме да ги наведеме следните:

- свесноста на возрастните за сопствениот образовен недостаток и срамот тоа јавно да го покажат (карактеристика иманентна за населението од овој регион);

¹³² Податоците користени во Табелата бр. 21 се преземени од Државниот завод за статистика на Република Македонија.

- просторната и дидактичко-методичката неприлагоденост на установите за основно образование и работа со возрасни ученици;
- неприлагоденоста на наставните планови и програми на возрасните карактеристики на корисниците;
- слабите инфраструктурни услови за образование, односно дотраеност на капацитетите;
- слабата обученост на наставниот кадар за работа со возрасни слушатели;
- доминацијата на педагошкиот традиционализам во работата со возрасните;
- недостапност на институциите за образование на возрасните;
- слабата афирмација на образованието кај возрасното население;
- несоодветни учебници и дидактички материјали;
- традицијата, верската и културна определба (особено присутни кај албанската и ромската етничка заедница) кои влијаат женските деца прерано да го напуштат образованието.¹³³
- миграцијата на возрасното население поради лошата економска состојба во земјата;
- малиот интерес на посетителите поради минималните можности за вработување.

Доколку направиме компарација на училиштата и учесниците во основното образование на возрасните според етничка припадност, сликата за инволвираноста во основното образование на возрасните добива поинаква димензија. Имено, од Табелата бр. 21, може да се забележи дека постои тенденција за зголемување на бројот на училишта и учесници во основното образование на возрасните од албанска етничка припадност, а намалување на бројот на училишта и учесници од македонска етничка припадност. Така, процентот во училишната 1998/1999 година на македонските и албанските партиципенти во основните училишта бил 69,47%, наспроти 30,53%, во училишната 2002/2003 година – 63,87% наспроти 36,13%, за потоа

¹³³ Види: *Предучилишното и основното образование во Република Македонија - развој, состојби и перспективи* (ред. Киро Камберски), (2000), Скопје: Филозофски факултет - Скопје.

да забележи пад во училишната 2008/2009 година каде соодносот меѓу македонците и албанците е 76,68% наспроти 23,32% и во последната училишна година 2010/2011 овој сооднос е 79,32% македонски учесници и 20,68% албански учесници.

Слична е ситуацијата и со училиштата за основно образование на возрасни. Доколку во училишната 2002/2003 година бројот на македонските училишта е 17, а на албанските 4, во 2002/2003 година овој сооднос значително се променува во 9 македонски и 4 албански училишта (што е скоро половина од училиштата кои реализираат настава на македонски наставен јазик). Во 2010/2011 година, овој број не е значително променет, односно егзистираат вкупно 9 македонски и 3 албански училишта за основно образование на возрасни.

Табела бр. 22: Табела на бројот на ученици, паралелки, училишта и наставници во основното образование за возрасни според наставен јазик во периодот од 1997-2011 година¹³⁴

Училишна Година	Наставен јазик	Училишта	Паралелки	Ученици	Наставници
1997/1998	Македонски	17	54	1084	84
	Албански	4	12	598	13
1998/1999	Македонски	17	51	1117	96
	Албански	4	13	491	12
1999/2000	Македонски	17	58	961	91
	Албански	5	11	311	14
2000/2001	Македонски	15	47	810	85
	Албански	6	11	327	13
2001/2002	Македонски	9	28	481	49
	Албански	4	10	205	10
2002/2003	Македонски	9	28	350	38
	Албански	4	12	198	8

¹³⁴ Податоците користени во Табелата бр. 22 се преземени од Државниот завод за статистика на Република Македонија.

2003/2004	Македонски	9	28	332	38
	Албански	4	12	180	8
2004/2005	Македонски	13	37	623	86
	Албански	3	8	139	11
2005/2006	Македонски	13	43	692	90
	Албански	3	8	159	9
2006/2007	Македонски	14	43	584	90
	Албански	3	8	131	10
2007/2008	Македонски	12	33	435	66
	Албански	4	9	137	12
2008/2009	Македонски	12	31	421	74
	Албански	3	8	128	10
2009/2010	Македонски	10	28	338	62
	Албански	3	8	106	10
2010/2011	Македонски	9	31	395	65
	Албански	3	8	103	10

Табела бр. 23: Стапка на писменост според пол и националност според пописите на населението од 1994 и 2002 година¹³⁵

Р.Македонија	Стапка на писменост според пол и националност (%)					
	1994			2002		
	Сé	Мажи	Жени	Сé	Мажи	Жени
ВКУПНО	94,04	97,19	90,94	96,38	98,29	94,47
Македонци	96,02	98,20	93,86	97,67	98,96	96,38
Албанци	90,21	95,31	85,35	95,20	97,89	92,46
Турци	88,21	93,65	82,80	92,66	95,91	89,34

¹³⁵ Податоците користени во Табелата бр. 23 се преземени од Државниот завод за статистика на Република Македонија.

Роми	74,50	85,44	63,48	79,37	87,17	71,45
Власи	92,51	97,07	87,19	95,86	98,49	92,86
Срби	94,35	98,44	90,27	96,21	99,10	93,14
Останати	93,68	97,73	89,96	95,69	98,27	93,27

Доколку се погледне сликата за неписменоста на населението во Република Македонија од аспект на полот, се добива впечатокот дека неписменоста е повеќе изразена кај женската популација во однос на машката популација.

Неписменоста кај женската популација според пописот од 1994-тата година е различна кај различни етнички групи: 6,14% од македонките се написмени, 14,65% албанки се неписмени, 17,2% турчинки се неписмени, 36,52% ромки се неписмени, 12,81% влаинки се написмени и 9,73% србинки се неписмени. Истиот тренд се забележува и во податоците од пописот во 2002-та година. Неписменоста кај македонките изнесува 3,62%, кај србинките 6,86%, кај албанките 7,54%, кај турчинките 10,66% и кај ромките 28,55%. Овој тренд укажува на вулнерабилните категории луѓе во Македонија, за кои треба да се направат дополнителни напори за нивна инклузија во воспитно-образовниот процес.

Иако во Законот за образованието на возрасните се наведува дека целта на образованието на возрасните е да обезбеди образование за *сите* и за *сите возрасни групи*, сепак не постојат одредби со кои се регулира прашањето на родов диспаратитет во пристапот на образованието. Единствени препораки се пронаоѓаат во Стратегијата за развој образованието на возрасните 2010-2015, каде почитувајќи ги препораките на Милениумските развојни цели (Millenium Development Goals, за остварување на сеопфатно основно образование и промовирање на родовата еднаквост и еманципација на жените, се наведува дека потребно е да се направат напори за намалување на стапката на неписменост кај возрасните, особено диспаратитетот меѓу стапките на неписменост кај мажите и жените и за експанзија на базичното образование кај возрасните.

Според Националниот извештај „Развој и состојби во образованието на возрасните во Република Македонија“ (CONFINTEA VI), во идниот период, Министерството за образование и наука се обврзува да преземе мерки за

елиминирање на осипувањето и намалувањето на бројот на децата кои се надвор од институциите за образование и ќе реализира активности фокусирајќи се на две глобални цели:

- подигање на образовното ниво на младите и возрастните кои се надвор од образовниот систем и зајакнување на нивните стручни и социјални компетенции;
- елиминирање на можностите за создавање нови генерации образовно хендикепирани лица.

Овие цели укажуваат на потребата од спроведување на активности насочени кон: подигање на свеста кај младото и возрастното население за значењето на образованието, активно вклучување на формалниот и неформалниот сектор во акциите за подигање на образовното ниво и компетенциите на населението, нудење на финансиски олеснувања за сите оние кои ќе се вклучат во акцијата, активирање на постоечките и изнаоѓање на алтернативни форми за финансирање на програми кои имаат за цел образование и обука на невработеното население.

Може да се заклучи дека состојбата со неписменоста во Република Македонија ја зголемува потребата од заедничка координирана акција на формалниот и неформалниот сектор во државата, односно остварување тесна соработка меѓу воспитно-образовните институции, локалната и централната самоуправа, социјалните партнери и невладините организации во нивелирањето на неповолното образовно ниво на населението и вклучување во основното образование, при тоа водејќи сметка за нивното животно и работно искуство.

Невозможно е да се очекува целокупната одговорност за јакнењето на интелектуалните капацитети на државата, оспособувањето на возрастните за ефикасна работна и социјална инклузија и партиципација во процесите на одлучување и управување на државата да се препушти само на формалното и задолжително образование. Невладиниот сектор треба да стане клучен партнер во развојот на образованието и земјата во целост, почитувајќи го фактот дека луѓето покрај формалното и организирано образование, учат и на работното место, дома, преку нивните волонтерски и други активности, итн.

9.4. Проекти и активности на полето на описменувањето на возрасните во Република Македонија

Иако со редуциран интензитет, во Република Македонија во изминатите 10-тина години се реализирани неколку проекти кои директно или индиректно се однесуваат на процесот на описменување на возрасните. Тие главно се финансирани од европските и светските образовни фондови и претставуваат одличен пример за изготвување и реализација на официјална програма за описменување во нашата земја.

Во рамките на програмата на УНИЦЕФ **„Пристап до образованието за вулнерабилните групи“** од 2000-та година, кој подоцна прераснува во подпроект со назив „Зголемување на опфатот на учениците од руралните средини“ во рамките на проектот *Образование за сите* се вршело описменување на алфabetски неписмени жени со деца од предучилишна возраст. Имено, целна група на овој проект се мајките од руралните средини од македонска, албанската и ромска етничка припадност.

За потребите на проектот се изработени оригинални материјали за описменување на возрасни лица од страна на наставничкиот и соработничкиот кадар на Институтот за педагогија при Филозофскиот факултет во Скопје, кои истовремено претставуваат и обучувачи на едукаторите кои работат со неписмените жени.

Материјалите за описменување се креирани според методот на Пауло Фреире кој се базира на контекстуалноста, средината и интересот на описменуваните, со тоа што клучниот мотив за учење е ставен во грижа на неписмените мајки за развојот на своите деца. Така, учејќи за карактеристиките за развојот на нивните деца и за превенцијата и здравствената заштита на децата, возрасните ги стекнуваат првите искуства во светот на писменоста.

За потребите на проектот се изработени посебни работни програми и работни листови за самостојна работа на учесниците во проектот за припадниците од македонската, албанската и ромската националност, со тоа што се обезбедува описменувањето да се врши на мајчиниот јазик:

- Програми и работни листови А+1, наменети за македонски, албански и ромски корисници за базично алфabetско и математичко описменување;

- Програми и работни листови Б+2, наменети за македонски, албански и ромски корисници кои поседуваат елементарни познавања од јазик и математика;
- Програми и работни листови В+3, наменети за веќе описменети македонски, албански и ромски корисници, со цел зголемување на нивото на говорна култура и комуникација.

Програмите се спроведувани од страна на едукатори кои истите ги реализираат во домовите на неписмените лица, со помош на локалниот невладини сектор (кои врши селекција и локација на неписмените лица).

Во проектот е изработена и методологија за следење и вреднување, како и инструментариум за следење на резултатите од описменувањето. Овој проект резултираше со описменети 2700 жени во периодот од 2000-та до 2003-та година на територијата на Република Македонија.

Слика бр. 7: Извадок од работните листови по македонски јазик за едукаторите од програмата на УНИЦЕФ „Пристап до образованието за вулнерабилните групи„

Тест за испитување на иницијалната состојба на јазичната писменост

Податоци за партиципиентот
 Име и презиме _____
 Датум на раѓање _____
 Место на живеење _____
 Пол м ж
 Националност _____
 Дата на испитувањето _____

I Говорни способности

1.	Способност за усно изразување	Самостојно	Со помош на соговорникот	Коментар на едукаторот
2.	Репродукција на кратка содржина (текст или слика)	Самостојно	Со помош на прашања	Коментар на едукаторот
3.	Недостатоци во говорот	има	нема	Коментар на едукаторот

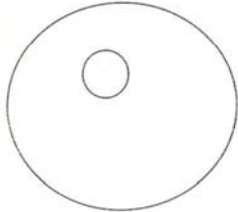
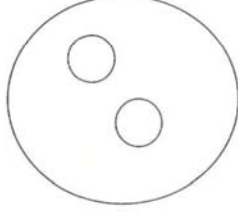
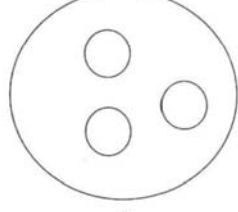
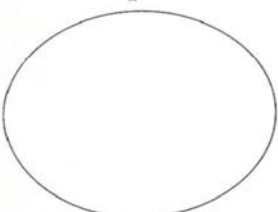
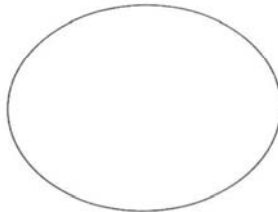
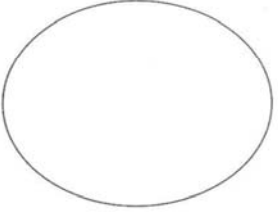
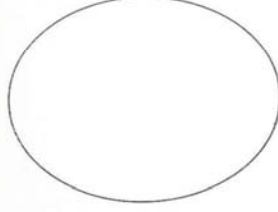
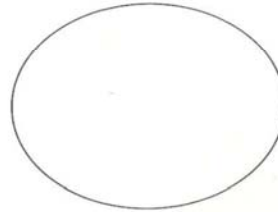
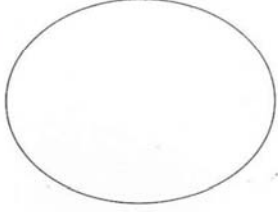
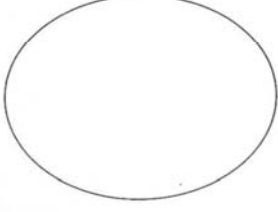
II Читање и пишување

1.	Препознавање на букви	Печатни букви		Ракописни букви		Коментар на едукаторот	
		големи	мали	големи	мали		
2.	Читање	Не чита	Чита				Коментар на едукаторот
			неправилно	правилно	механички	логички	
3.	Пишување	Не пишува	Пишува				Коментар на едукаторот
			букви	зборови, реченици	неправилно	правилно	
Забелешки:							

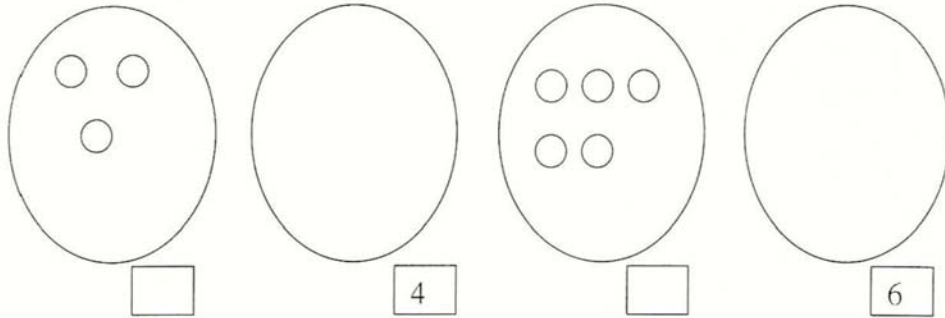
Слика бр. 8: Извадок од работните листови по математика наменет за неписмените субјекти од програмата на УНИЦЕФ „Пристап до образованието за вулнерабилните групи“

Почетно сметање

U , П , / , = , ≠ , + , - , : , × , ⟨ · ⟩ , > , <

							
1	2	3					
							
4	5	6					
							
7	8	9					
	1,	2,	3,	4,	5,	6,	7,
10	8,	9,	10				

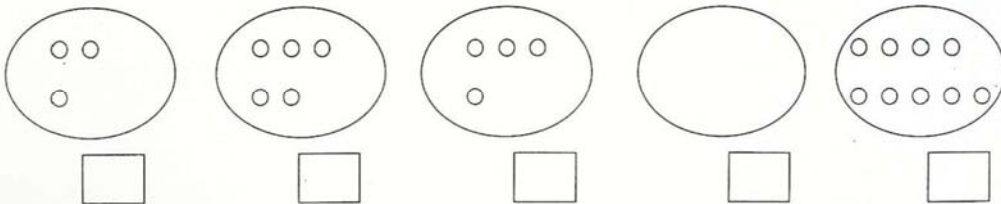
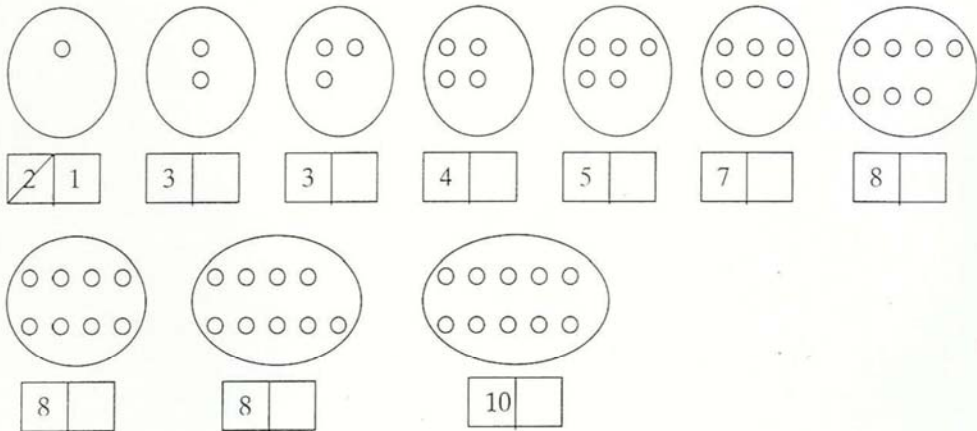
Напиши како што одговара



Допиши

1, 2, , 4, , , 7, , , 10.

Провери дали е точно?



Позитивни искуства на полето на истражувањето за базичните вештини и образовни потреби на возрасните, се претставени и во проектот за **„Техничка поддршка на Министерството за образование и наука за доживотно учење“**, финансиран и мониториран од страна на Европската унија.

Целта на овој проект е да се откријат возрасните луѓе на општинско ниво кои партиципирале или би сакале да партиципираат во некаква програма за образование на возрасни. Со користената методологија во истражувањето се сакало да се истражат мислите, чувствата, ставовите и идеите за достапноста на образовни услуги наменети за возрасните, како и потреба за стекнување одредени вештини во контекстот на доживотното учење. Исто така, особено внимание се посветило на можните пречки за идна партипација во некоја од формите на образованието на возрасните, како и на факторите кои би ја зголемиле мотивацијата за тоа.

Овој проект се реализирал на девет локации на територијата на Република Македонија во периодот од 2000-2010 година, кои репрезентираат диверзификација во годините, вработеноста, етничка припадност, пол и урбаност на средината.

Заклучоците од анализата на резултатите во проектот укажуваат дека недостига традиција за учење на возрасните во Република Македонија, неинволвираноста на возрасните во образованиот процес се должи пред сè на слабата финансиска ситуација во семејствата, недостигот од интерес и свесноста за значењето на образованието, традиционалните вредности и верувања (особено за женската популација), недостатокот од наставни средства на мајчиниот јазик, негативните искуства во школувањето од минатото, недостатокот од информации за можностите за стекнување на образование и недостигот од достапни установи за образование на возрасни.

Кон крајот на изминатата година, Центарот за образование на возрасните започна со реализација на IPA оперативната програма (компонента 4), **Развој на програми за образование на возрасни и програми за описменување и дооформување на основното образование кај исклучените лица**. Носител на овој проект е ГИП Интернационал од Франција, финансиран е од Европската унија, а имплементиран од страна на француско-шпански конзорциум составен од 30 експерти од Франција и Шпанија од областа на образованието на возрасните кои се постојано вклучени во национални и меѓународни активности за развој на вештините поврзани со пристап кон квалификации и вработување.

Овој проект, кој ќе биде во траење од 22 месеци, започна со спроведување во октомври 2011-та година, а ќе трае до јули 2013-та година. Во временските рамки на овој проект се предвидени следните 3 компоненти:

1. Зајакнување на капацитетите и функционирање на Центарот за образование на возрасните;
2. Развивање и тестирање програми за образование на возрасните; и
3. Развивање и тестирање програми за описменување и дооформување на основното образование на исклучените лица.

Во очекување на резултатите од овој проект, можеме да го истакнеме прогресот и исчекорот нанапред направен на полето на образованието на возрасните и целокупниот образовен систем кон елиминирање на неписменоста кај македонското население.

9.5. Наставен кадар кој работи со возрасни

Положбата и улогата на наставникот во современо организиранiot наставно-образовен процес и во на-знаење базираното општество, е во центарот на интересирањата на андрагозите и педагозите. Тоа е така веројатно поради неможноста на наставниците и едукаторите да одговорат на барањата наметнати од ваквите современи општествени услови во кои целосно се менува онаа “традиционална улога” која има наставникот во наставниот процес.

Промените во општеството се покажаа како толку сигнификантни, за што сведочи ургентната потреба за глобална реконцептуализација на наставниот процес. Сегашната цел на образовните институции е всадување на виталната желба за учење, а за да се постигне истата, наставниците и едукаторите мора да го научат ученикот да учи и постојано интелектуално да се надградува.¹³⁶

Традиционалната настава (попозната како „стара школа”), која сеуште е присутна во наставата во нашата земја (со тенденција да се смени), го ставаше ученикот во пасивна состојба, во состојба на приемник на информации и податоци од

¹³⁶ Димова, Е. (2008), *Оспособеноста на студентите за самоучење*, магистерска теза.

кој подоцна се бара истите да ги репродуцира без и самиот да земе учество во процесот на учење - што е во спротивност со карактеристиките на возрасните ученици.

Бразилскиот автор Пауло Фреире (Paulo Freire) во своето дело *“Педагогија на угнетените”* сето тоа сликовито го објаснува компарирајќи го ученикот со *контејнер* што треба да биде наполнет со информации (кои патем се отцепени од реалноста, шупливи и оттуѓени зборови) од страна на едукаторот. Успешноста на едукаторот се гледа во способноста повеќе да го наполни „контејнерот“ со информации.

Овој процес Фреире го нарекува процес на *„банкирање“* или *„банковно образование“*¹³⁷ бидејќи „...обемот на знаењата на слушателите е контролиран од примањето, полнењето и чувањето на депозитите што ги ставаат едукаторите. Колку повеќе учениците се обидуваат да ги зачуваат депозитите на едукаторите, толку помалку се развиваат во критички и свесни суштества кои можат да го променат светот. Колку повеќе се обидуваат да ја прифатат пасивната улога која им е наметната, толку повеќе и ќе се препуштат на промените на светот без да направат нешто“. (Freire, 1993, стр.53)

Традиционалната улога на едукаторите е напаѓана и во многу други дела и од многу други автори, сè со цел да биде променета и да се адаптира на променетиот начин на учење и на живеење на луѓето денес.

Авторот Ханс Јирген Нудсен од Европската фондација за обука од Торино, Италија, ја компарира старата и новата улога на наставникот (едукаторот), порачувајќи да работи на преминот *„од предавањето или подучувањето кон учењето“*.

¹³⁷ Повеќе за концептот на *„банкирање“*, може да се прочита во понатамошната елаборација за Моделот на описменување на Пауло Фреире на стр. 191.

Слика бр. 9: Премин од предавање кон учење¹³⁸



Во општеството базирано на знаење, како и според концепцијата на доживотното учење, терминот наставник не е адекватен, бидејќи во голема мера асоцира на традиционалната настава во која улогата на наставникот е пренесувањето на информации. Новите термини кои се употребуваат за старите називи на едукаторите и наставниците се: *помошник, фасилитатор, консултант, инструктор, ментор, аниматор, водач, супервизор итн.*

Тие ја нагласуваат новата и изменета позиција на едукаторот во наставно-образовната работа и ја истакнуваат неговата обврска да ги поттикнува возрастните ученици да учат, да им го олесни процесот на учење, да им даде на располагање доволно извори и информации за учење, да ги охрабри да учествуваат во активностите за учење, да ги научи како да учат, да го има предвид нивното предзнаење, да ги третира како рамноправни на него - да ја подготви „почвата од која учениците ќе

¹³⁸ Преземено од материјали од конференција на ETF за *Импликацијата за промените од предавање кон учење.*

жнеат”. Всушност, во процесот на описменување наставникот има рамноправна улога со ученикот, бидејќи и тој е *доживотен ученик*, кој постојано учи нешто ново.

Во Националната програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015) наведени се неколку пошироки категории на наставнички компетенции кои секоја институција која произведува наставнички кадри и обучува наставници, треба да ги има предвид за креирањето на современ наставник кој ќе може да одговори на барањата на современо-конципираната настава:¹³⁹

Слика бр. 10: Категории на наставнички компетенции



Во рамките на секоја од овие категории се интегрирани следните клучни наставнички компетенции опишани во Националната програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015):

- висока експертиза во еден или повеќе специфични предмети (академско образование)
- познавање најмалку еден странски јазик;
- поседување стабилни знаења и разбирање на предметните области за кои има одговорност;

¹³⁹ Овие компетенции се подетално објаснети во Националната програма за развој на образованието на Република Македонија (2005-2015).

- дополнување на своите предметни експертизи со педагошки способности, вклучувајќи ја и мотивацијата за учење, креативноста, соработката, разбирањето на социјалниот контекст на образованието;
- разбирање на педагошкиот потенцијал на технологијата (особено информациско-комуникациската технологија), развој на способноста таа да се интегрира во процесот на наставата и учењето;
- способност за интегрирање на принципите за доживотно учење во процесот на наставата и учењето;
- способност за постигнување на меѓународни (европски) стандарди во образованието;
- широки и избалансирани знаења и разбирање на основните карактеристики на образованието во најразличен контекст;
- способности за воспоставување и одржување на обмислена аргументација за образовни прашања на јасен, луциден и кохерентен начин;
- отчетност за придонесот во образованието на ученикот и преземање професионална одговорност за развојот на личноста, талентот, менталните и духовните и физичките атрибути на секоја личност;
- знаења, разбирање и подготвеност за вклучување во тековни образовни прашања и давање придонес во процесите на развој на курикулумите (особено на локално ниво), професионалниот развој на вработените и севкупниот училишен развој;
- оспособеност за примена на широк спектар различни стратегии во наставата, вклучувајќи соодветна примена на ИКТ (информациско-комуникациска технологија);
- способност и посветеност за промоција на еднаквоста на можностите за сите луѓе во инклузивно општество и активно преземање чекори за елиминација на дискриминацијата;
- интелектуална независност и докажан критички ангажман;
- знаења и способности за унапредување на учењето кај оние поединци кои имаат проблеми/бариери во учењето, вклучувајќи ги и оние кои

имаат потреба од поддршка во определени курикулумски области и оние со емоционални потешкотии и проблеми во однесувањето;

- известување на сите заинтересирани страни за напредокот на поединците во учењето;
- способност за примена на истражувања и други видови валидна евиденција со цел обезбедување на информации кои би го воделе изборот, промените и приоритетите во промовирање на образовните порактики и напредокот;
- преземање обврска и заложби за сопствениот професионален развој, што ќе произлезе од професионалната самоевалуација на спроведувањето на сопствената практична работа.

Во истоимениот документ се говори за постојниот и посакуваниот професионален развој на наставниците, кој е табеларно прикажан подолу.

Табела бр. 24: Постоен и посакуван професионален развој на наставници¹⁴⁰

Постојна состојба на наставничкиот кадар	Посакувана состојба на наставничкиот кадар
Сегашниот образовен модел се заснова на концептот на пренесување (трансмисија) на знаења. Да се научи, значи да се акумулираат знаења, а наставникот е доминантниот пренесувач/предавач на знаењата.	Новиот образовен модел се заснова на концептот на конструкција на знаењата. Знаењето не може да се пренесе, оној кој учи мора со сопствена активност да го конструира. Според тоа, наставникот се третира како партнер во процесот на изградба на знаењето во педагошката комуникација, но и практичар кој ја промислува сопствената работа, практика, некој кој врз основа на старите знаења, гради нови знаења и искуства.
Професионалното усовршување на наставниците претставува обично следење на еднократни курсеви на кои	Професионалното усовршување на наставникот е долгорочен и перманентен процес, додека универзитетското

¹⁴⁰ Податоците се преземени од Министерство за образование и наука на Република Македонија (2006), *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015*, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија.

<p>наставникот добива информации за поединечни аспекти во работењето, главно нови содржини (и тоа најчесто во вид на предавања за поголема група истовремено).</p>	<p>образование претставува само прва фаза во неговата подготовка. Не постои јаз меѓу базичното образование на наставниците и нивното понатамошно професионално усовршување. Усовршувањето е составен дел на нивното перманентно образование и ги вклучува искуствата кои наставникот ги стекнал надвор од формалниот систем на образование и/или усовршување (наставникот постојано учи и знаењата ги вградува во училишната практика).</p>
<p>Обуките на наставниците се лоцирани надвор од училиштето и главно не се поврзани со актуелните искуства на наставниците.</p>	<p>Професионалниот развој на наставниците се случува во различни контексти. Најефикасно тој се одвива во училиштето, тесно е поврзан со дневните активности на наставникот и ученикот и на него многу делуваат знаењата и искуствата кои ги поседува наставникот.</p>
<p>Повремено следење и евалуација на работата на наставникот (најчесто од страна на соодветните советници од Бирото за развој на образованието).</p>	<p>Постојано следење, поддржување и помагање на наставникот во работата, со навремени повратни информации, преку различни видови на евалуација. Оценка за неговата стручност не дава само оценувачот/евалuatorот, туку и неговите соработници, како и учениците.</p>
<p>Наставникот не е вклучен во наставните реформи кои се изработуваат од страна на надлежното министерство. Тој се третира само како реализатор, а не како учесник во нив.</p>	<p>Дел од образовните реформи се случуваат токму во училиштата. Задача на наставникот е да учествува во нив и со својата активност да придонесе за нивно успешно спроведување.</p>
<p>Наставникот е само интерпретатор и пренесувач на туѓи истражувања и теории.</p>	<p>Наставникот прави сопствени рефлексии и на нивна основа спроведува мали истражувања. Резултатите од истражувањата ги вклучува во наставниот процес, менувајќи го, унапредувајќи го и прилагодувајќи го на одредени барања. Оттука произлегува дека наставникот продуцира знаења.</p>
<p>Професионалното усовршување на наставникот е негова одговорност. Усовршувањето му се препорачува на наставникот, но системот не го обврзува и не ги проверува ефектите од него (доколку се спроведе).</p>	<p>Постојаното професионално усовршување е задолжителен дел од наставничката улога и е вградено во системот за кариерен развој. Наставникот не може да го избегне усовршувањето бидејќи од него се очекува да внесе иновации во работата, кои се проверуваат и евалуираат.</p>

За професионалното усовршување задолжена е само една институција (пример, БРО).	Професионалниот развој на наставниците подразбира сложен динамички модел на соработка на низа различни институции (факултети, истражувачки институции, владини експертски или невладини институции и сл.) за образование и развој на наставниците.
Наставникот работи најчесто индивидуално и изолирано. Тој не е обврзан да соработува со останатите наставници од колективот и пошироко. Тоа го прави по своја желба.	Тимската работа на наставникот е систематски предвидена во дефинирањето на работните задачи. Професионалниот развој на наставниците претставува кооперативен процес, иако постои и простор за самостојна работа. Постои конструктивна соработка меѓу наставниците, стручните соработници, родителите итн.
Наставникот најчесто е на маргините на општествените збиднувања и ретко учествува во промените на локалната заедница.	Од наставникот се очекува да биде жив агенс на промените во училиштата и локалната заедница.
Синдикатот како организација во која учествуваат наставниците се занимава, главно, со платите на наставниците, но не и со нивниот професионален развој.	Се инсистира на професионално здружение на наставници, кое покрај грижата за положбата на професијата и стручниот развој, ќе води сметка за организирање разни видови професионална помош, ќе се грижи за положбата на наставниците во општеството и сл.

Причината поради која воопштено зборуваме за наставничките компетенции, е фактот што во Република Македонија нема високообразовна институција која продуцира наставнички кадар која ја третира андрагошката проблематика, освен институтот за педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје (кој има посебна андрагошка насока и продуцира андрагошки профили), така што наставниот кадар кој работи со возрасни ученици се идентификува со наставничкиот кадар од редовните основни и средни училишта. Според тоа, наставничкиот кадар кој работи во институциите за образование на возрасни е најчесто со завршена педагошка

наобразба, без посебна оспособеност за работа со *возрасни ученици*¹⁴¹, а уште помалку за работа со неписмени возрасни луѓе. Тоа е една од главните причини и за нискиот квалитет на постигнувањата на овие ученици и нивното слабо инволвирање во целокупниот образовниот процес.

Критериумите за избор на наставничкиот кадар кој ќе работи во институциите за образование на возрасни (работничките универзитети, центрите за странски јазици, основните училишта за образование на возрасни, провајдерите на обуки од невладиниот сектор, итн.) се исти како и за наставниците кои работат во редовните основни и средни училишта.

Сите претходно споменати улоги и функции кои треба да ги поседува “новиот наставник”, значат и дека треба да се направат многу финансиски и образовни заложби од општествата, со цел да се доквалификува постојниот наставен кадар, да се оспособи неквалификуваниот наставен кадар и пред сè да се ревидира и реформира иницијалното образование за наставничките професии.

¹⁴¹ Терминот *возрасни ученици* е тенденциозно употребен, поради несоодветноста на терминот *возрасни слушатели* кој според својата термилошката несоодветност може да инсуинира дека возрасниот човек има пасивна положба, положба на *слушател* и *објект* во образовниот процес.

10. Улогата на едукаторот во процесот на описменување

„Никој не може да знае сè и никој не може да незнае ништо.“

Пауло Фреире (Paulo Freire)

Состојбата на инерција на интернационалните обиди за описменување на возрасните претставува само дел од индикаторите за недостаток на професионални органи на интернационално и национално ниво кои би можеле да ги анализираат, интерпретираат и поедностават целите на описменувањето на возрасните во образовни програми и активности во кои возрасните би можеле да се пронајдат себе си.

Евидентно е дека постои одредена дискрепанца помеѓу креаторите на политиките за описменување, интернационалните конференции и извештаите кои произлегуваат од нив и практичарите кои се занимаваат со оваа проблематика. Поради тоа, можеби се потребни висококвалификувани професионалци од оваа област да ја интерпретираат политичката реторика во соодветни програми за описменување.

Она што е јасно е дека улогата на едукаторот во процесот на описменување на возрасните има голема улога во ефикасноста и ефикасноста на тој процес. Од неговата оспособеност и мотивираност за работа директно зависи крајниот ефект од описменувањето. Сето тоа имплицира дека треба да се измени постоечката улога на наставникот во процесот на образование на возрасните, но и во процесот на описменување, како составен дел од формалното основно образование за возрасните во Република Македонија.

Тргувајќи од познатата теза на Фреире дека „не постои предавање без учење“, новата улога на „современиот“ наставник во процесот на описменување не треба биде конформистички ориентирана кон „слепо“ следење на наставните планови, програми и со нив предвидените содржини. Таа треба да поаѓа од искуствата, желбите и интересите на возрасните ученици, при тоа насочувајќи ги кон вистинската цел на образовниот процес. Наставникот во оваа видоизменета улога претставува еден вид

кормилар кој со помош на своето едро го управува бродот за да стигне до одредена цел.

Претходно истакнавме дека возрастните во процесот на образование се раководат од силни интринзични (зголемување на самодовербата, подобрување на квалитетот на животот, чувство на прифатеност од општествената средина, и сл.) и екстринзични мотиватори (добивање одредено работно место, унапредување на постојното работно место, зголемување на финансиските приходи, и сл.). Тоа мора да се има предвид при креирањето и спроведувањето на програмата за описменување, во спротивно истата ќе резултира со висока стапка на осипување.

Наставникот не треба да биде оној кој:

- постојано зборува и никогаш не слуша;
- го „имобилизира“ знаењето и го трансферира на учениците;
- го слуша единствено ехото на сопствените зборови (што претставува еден вид на орален нарцизам);
- смета дека учениците не знаат ништо;
- одбива да биде подучен од страна на учениците;
- го негира критичкиот однос кон нештата.

Наставниците мора да пронајдат соодветни методи на подучување со кои ќе ги поттикнат учениците да учествуваат во процесот на описменување и да го дадат својот максимум, при тоа почитувајќи ги нивните желби, интереси, соништа, очекувања и стравови (најчесто од неуспех).

Според Пауло Фреире, постојат неколку атрибути кои треба да ги поседува прогресивниот наставник и кои постепено се стекнуваат низ практиката. Тоа се: скромноста, љубовта, толеранцијата, одлучноста, итн.¹⁴²

- *Скромноста* - се однесува на прифаќањето на тезата од страна на наставникот дека *никој не знае сè и никој не знае ништо*. Тоа значи дека, иако можеби наставникот знае повеќе од учениците, сепак треба да биде подготвен да ги сослуша нивните ставови и мислења и да учи од нив.

¹⁴² Види: Freire, P. (2005), *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*, Colorado: Westview Press. стр.71-96

- *Љубовта* - се однесува на сакање на наставничката професија и учењето воопшто, како и на сакање на луѓето.
- *Толеранцијата* - како доблест која означува да се живее и учи од поинаквите од себе.
- *Одлучноста* - претставува комплексен атрибут кој подразбира евалуација, проценка, компарација анализа на одредени појави.

Наставниците треба да се оспособат да зборуваат не само *на*, туку и *со* учениците. Тоа е единствениот предуслов за развој на едно демократско општество, каде се почитува сечиј став и мислење. Да се предава, не значи да се трансферира знаењето на учениците, туку да се создадат услови во кои ученикот ќе може сам да дојде до знаењето.

Табела бр. 25: Традиционален наспроти современ наставник/едукатор според Пауло Фреире

Традиционален наставник	Современ наставник
<p>Наставниците кои и самите ги меморизираат фактите и кои се робови на текстот, плашејќи се да преземат ризик, стануваат неспособни да поврзат она што го меморизирале со она што реално се случува во светот. Тие можат со голема прецизност да репродуцираат одредена содржина, но ретко го сфаќаат нејзиното значење. Тие коректно зборуваат за дијалектичките врски меѓу нештата, но размислуваат механистички. Ваквиот тип на наставници, кој е многу чест и во денешно време, живее во еден идеализиран свет на податоци и факти, кој не ретко кореспондира со реалниот свет на луѓето.</p>	<p>Современиот наставник треба да им ја пренесе на учениците убавината на човековото постоење како историско суштество кое е способно да го менува и спознава светот. Овој наставник треба да ги подучи учениците на она што веќе постои во светот и да ги поттикне да го истражуваат она што не е откриено. Наставникот исто така треба да биде отворен кон нови идеи, кон прашања и кон љубопитноста на учениците. Наставникот треба да верува дека светот може да се промени со промената во начинот на размислување на учениците, но исто така треба да биде подготвен да ги прифати новините и промените во образовниот процес (со одредена доза на оправдана критичност). Наставникот треба и да ја негува љубопитноста кај учениците како основен предуслов за осознавање на светот.</p>

Добро е познато во андрагошката теорија и практика, а и на оние кои имале прилика да работат со возрасни ученици, дека подучувањето на возрасните не е идентично со подучувањето на децата. Тоа произлегува од неколку клучни фактори:

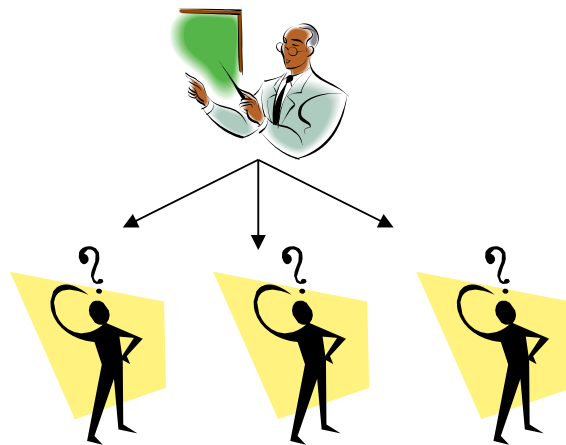
- возрасните тргнуваат во образовните авантури со точно определена цел;
- возрасните се сметаат себе си за одговорни за сопствениот живот и постапки и сакаат со нив да се постапува со дигнитет;
- возрасните се вклучуваат во образовниот процес со претходно богато животно (можеби и работно) искуство;
- возрасните знаат ефективно да се снаоѓаат во реални животни ситуации;
- возрасните во наставниот процес се ориентирани кон проблем/задача, за разлика од децата кои се ориентирани кон содржина/предмет;
- реагираат позитивно на интринзичните мотиватори, но и на екстринзичните мотиватори.

Едукаторот во современо-конципираниот процес на описменување треба повеќе да се однесува како извор на знаењето, а не како дидактички инструктор кој ги знае сите одговори, при тоа прифаќајќи ја својата „помошна улога“. Со други зборови, едукаторот треба да се фокусира на учењето наместо на предавањето.

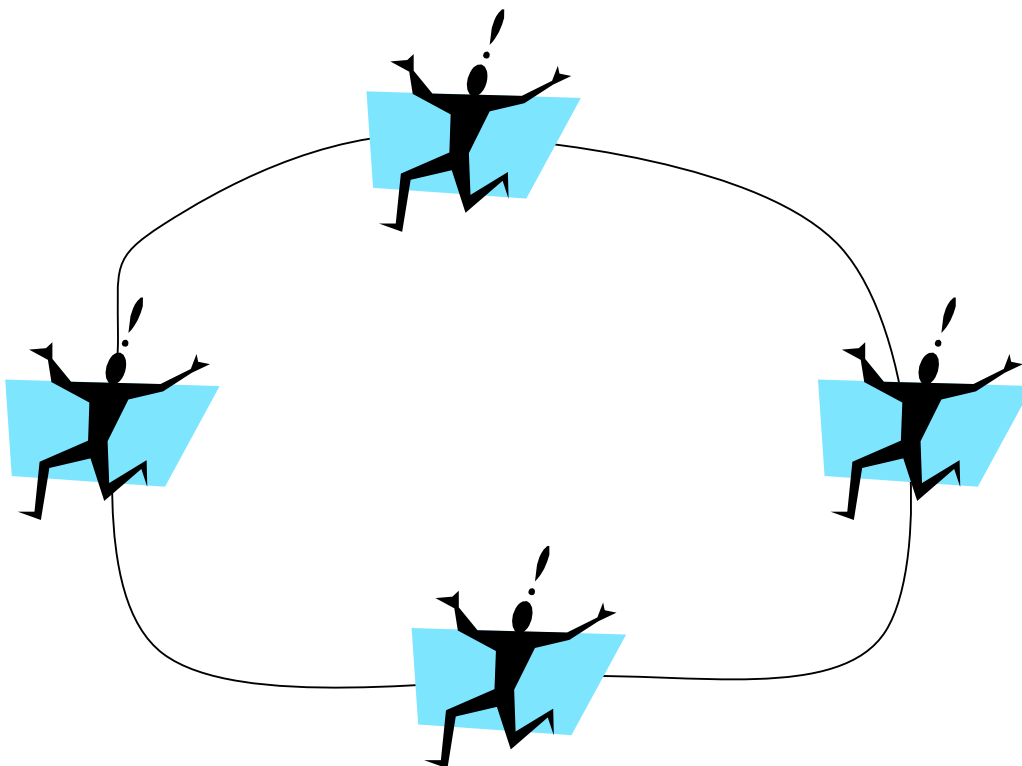
За да ги исполни сите овие функции, едукаторот треба да го практикува не само вертикалниот пристап кон учењето (каде личноста со поголемо знаење, експертиза го пренесува на лица со помало знаење), туку и хоризонталниот пристап кон учењето (каде личностите со различни видови знаење ги споделуваат своите искуства и учат еден од друг). „Наставникот не треба да биде само оној кој подучува, туку и оној кој дозволува да биде подучен од останатите.“¹⁴³

¹⁴³ *ibid.*

Слика бр. 11: Вертикално учење



Слика бр. 12: Хоризонтално учење



Табеларно претставени, под заедничката шапка на учењето, овие два вида подучување би изгледале на следниот начин:

Табела бр. 26: Учење заедно

УЧЕЊЕ ЗАЕДНО	
Вертикално учење	Хоризонтално учење
експерт со повеќе знаење → ученици со помалку знаење	сите се експерти во различни области
знаењето се трансферира од експертот на учениците преку пасивни методи на подучување	новото знаење произлегува од сите, а се трансферира преку дискусии, презентации, решавање проблеми итн.
знаењето не зависи од заложбата и активноста на учениците	знаењето лесно може да се примени во практиката

На едукаторот не треба да се гледа повеќе како на оној кој ги подучува учениците, туку на оној кој учи заедно со нив. Тој е исто така одговорен за процесот на образование во кој сите созреваат. Во ваквиот процес не треба да се применува авторитетот на наставникот во негативна конотација. Учениците не се повеќе пасивни слушатели, тие се критички објекти кои рамноправно влегуваат во дијалог со наставникот. Наставниковата улога е да креира заедно со учениците услови во кои знаењето на ниво на *doxa*, ќе биде заменето со знаење на ниво на *logos*.

Во многу земји, па и во нашата, формалниот пристап во описменувањето на луѓето е доминантен. Тој се состои во оспособувањето на возрасните со вештините за читање, пишување и сметање, со тоа што се оценува ефикасноста и брзината во усвојувањето и усовршувањето на овие вештини. Познавањето на методите и техниките за усвојувањето на овие вештини од страна на наставниците, се круцијални за успешноста на самиот процес на описменување.

Како што споменавме во една од претходните поглавја, наставниот кадар кој се занимава со описменувањето на возрасните е наставен кадар кој има иницијално педагошко (но не и андрагошко) образование, а описменувањето се врши како дел од основното образование на возрасните. Државна програма за описменување на

возрасни не постои. До сега се направени неколку обиди за унапредување на состојбата со неписменоста во Република Македонија преку еднадвор финансирани краткотрајни проекти, чии ефекти се незначајни во сооднос со вкупната неписмена популација во Република Македонија и каде едукаторите кои го вршеле описменувањето се со следната структура: претставници од невладини организации, волонтери, наставници од основното образование и локални луѓе со високо образование.

Во исчекување на државните органи кои се занимаваат со креирање образовни политики за возрасни, да изготват програма за описменување на возрасните, а описменувањето да го вршат наставниците од педагошките факултети во државата во рамките на основното образование на возрасните. Поради тоа, од енорна важност е тие да се оспособат соодветно да му излезат пресрет на тој предизвик. Тоа може да биде реализирано со вметнување на андрагошки предмети во нивното иницијално образование. Не треба да се заборава дека успешноста во описменувањето на возрасните во голема мера зависи од оспособеноста на наставникот да го реализира истото. Поради тоа, доколку се има предвид дека тој нема, или има мало искуство во работата со возрасни ученици, потребно е да се спроведе обука во која тој ќе се запознае со основните психо-физички карактеристики на возрасните, методите, техниките и формите на наставна работа кои се употребуваат во работата со возрасните, како и да се запознаат со самата програма за описменување и нејзините содржини. Тоа може единствено да се реализира од страна на високо квалификувани експерти од областа на образованието на возрасните.

Светската практика покажува дека во програмите за описменување на возрасните најчесто се вклучуваат:

- луѓе (волонтери) од локалната средина каде се извршува описменувањето;
- членови на невладини организации кои волонтерски се вклучуваат во процесот на описменување;
- наставници од основното образование;
- наставници кои се занимаваат со образование на возрасни.

Во кампањите за писменост, главно поради финансиско-економски причини, се земаат лица волонтери, најчесто студенти и други доброволци. Во најголем број случаи „нивната стручна оспособеност и подготвеност за реализирање на деликатната задача на описменувањето е повеќе одошто сомнителна. Напорите кои се вложуваат во процесот на нивно оспособување за описменување најчесто се неорганизирани, слабо осмислени од аспект на работата и барањата, доста паушални и неселективни. Вака подготвените кадри своето крштевање и квалитетот на своите способности ги проверуваат на самото место, т.е. во самиот процес на описменување. Моќностите за неуспех во вака поставената работа се повеќе одошто реално очекувани.“¹⁴⁴

Програмите за описменувачите малку обрнуваат внимание во истакнувањето на значењето што го имаат кадрите во акциите за описменување. Потребата кадрите да се гледаат себе си како субјекти на индивидуалната и општествената промена и да чувствуваат дека и тие активно придонесуваат и се вклопуваат во поширокиот општествен развој, многу малку или воопшто не е земена предвид во поставувањето и изготвувањето на програмите.

„Мотивацијата на кадрите за коректно совесно и стручно изведување на работата е во голема мерка нарушена со малата финансиска награда. Во услови кога се работи за волонтери не постои материјална поткрепа, тие работат бесплатно. Во нивниот случај и може да се очекува некоја задоволителна мотивација, но кога се работи за лица кои треба да бидат платени за работата, тогаш мотивацијата во голема мерка ќе биде резултат и рефлексивна од висината на материјалната поткрепа. Исто така и неосмислениот пристап во фазата на обучување на кадрите за описменување придонесува за намалување на мотивацијата. Секој оној кој не ја сфатил работата и нејзината голема важност и својата одговорност во неа, неможе да се пофали со некоја висока мотивација во работењето. Од тој аспект, мора големо внимание да се обрне на мотивацијата и таа постојано да се зголемува. Покрај економската страна, и програмите за оспособување на кадрите мора да водат сметка за ова значајно прашање.“¹⁴⁵

¹⁴⁴ Велковски, З. (1997). *Неписменоста како општествен и андрагошки проблем*, материјал за интерна употреба.

¹⁴⁵ *ibid.*

10.1. Фактори за успешност на програмите за описменување

Покрај тоа што успешноста на една програма за описменување во најголема мера зависи од индивидуалните заложби на возрасниот ученик за описменување, како и од улогата на наставникот во процесот на описменување, таа зависи и од некои надворешни фактори кои на прв поглед се чинат небитни, но сепак имаат голем удел во истата. Тоа се: времетраењето на програмата, периодот од годината во кој ќе се проведува, хомогеноста на групата, местото на изведување, јазикот на изведување, претходно извршената кампања за имобилизирање на возрасните за описменување, правилната селекција на наставниот кадар и финансирањето на истата.

Еден од поважните фактори кој треба да се има предвид при креирањето на програмата за описменување е **времтраењето** на таа програма. Таа не треба да трае предолго за да предизвика осипување од страна на возрасните, но и прекратко, што ќе резултира со ниски вештини за читање, пишување и сметање.

Исто така треба да се има предвид **периодот од годината во кој ќе се реализираат програмите за описменување**. Тој треба да биде прилагодлив кон карактеристиките на луѓето кои ќе се описменуваат. Доколку се работи за претежно земјоделско население, тогаш треба да се внимава програмата да не биде сконцентрирана во периодот на лето и есен.

Треба да се има предвид и **хомогеноста на групите** (одделенијата) ученици кои ќе се описменуваат. Во практиката се покажало дека колку е групата похомогена во поглед на пол и возраст, толку програмата за описменување е поуспешна.

Еден од факторите за успешноста на програмите за описменување е и **местото каде ќе се изведува**. Познато е дека возрасните не сакаат да учат во формални образовни услови, односно во училишта, бидејќи тоа го поткопува нивниот дигнитет или пак им буди негативни сеќавања и искуства од детството. Како алтернативни установи кои обезбедуваат основни услови за реализација на програмите за описменување би можеле да ги истакнеме: градските библиотеки, културните домови, општинските згради и сл. Но за жал, најчесто се случува условите под кои се изведува описменувањето да не ги задоволува критериумите за успешна реализација на зацртаната образовна акција.

Јазикот на кој ќе се реализира описменувањето е круцијален фактор во програмите за описменување. Не можеме да очекуваме дека наметнатиот „официјален“ јазик ќе биде прифатен и сфатен од неписмените. Проблемот со јазикот во описменувањето е детално разработен во теоријата на Фреире каде тој се смета за агенс на културна револуција.

Соодветна општествена пропаганда и промовирање на програмите за описменување исто така има свое значење за успешноста на програмите за описменување. Многу од возрасните не знаат каде би можеле да се стекнат со вештините за читање, пишување и сметање. Поради тоа, овие програми треба транспарентно да се промовираат во пошироката јавност. Значењето на описменувањето мора да биде истакнувано за развојот на индивидуата, но и за општеството.

Во **селекцијата на образовниот кадар** кој ќе се занимава со описменувањето на возрасните треба да се води сметка и за културните и верски карактеристики на оние кои се описменуваат. На пример, во некои од културите каде мажот има доминантна улога во семејството, се преферира наставникот кој ќе ја реализира наставата за описменување да биде од женски пол.

И покрај сите споменати фактори за успешноста на програмите за описменување, сепак вложувањето во описменувањето на возрасните во Република Македонија е неглектирано (запоставено) од низа причини, но основното е неможноста да се прикажат веднаш видливи резултати, со што на образованието не се гледа како на инвестиција во луѓето, туку како на финансиски трошок.

И самото креирање и реализација на програмите за описменување се одвива во неколку фази од кои зависи успешноста на истите. Тие се графички изразени во Слика бр. 13.

Слика бр. 13: Фази за креирање и реализација на програмите за описменување



Како што може да се види, успешната реализација на една програма за описменување мора да ги има предвид следните фази:

1. **Мобилизирање на експерти од областа на образованието на возрасните** (кои најсоодветно можат да му пристапат на проблемот на описменувањето на возрасните);
2. **Креирање програма за образование на возрасни** (за чија цел освен експертите во образованието на возрасните, треба да се инволвираат и креаторите на образовната политика, како и практичарите кои се секојдневно вклучени во наставата со возрасните);
3. **Обука на едукатори кои ќе го реализираат процесот на описменување** (која треба да се организира според претходно утврдена методологија и финансирање);
4. **Развивање курикулум** (кој ќе се базира на основните начела на утврдената програма за описменување на возрасните);

5. **Изработка на наставни материјали** (при што треба да се води особена грижа за возрасните на кои е наменета програмата за описменување. Материјалите кои ќе се користат треба да извираат од секојдневниот живот и работа на инволвираните субјекти во описменувањето);
6. **Обезбедување локални социјални партнери** (во процесот на описменување неопходно е да се вклучат и локалниот невладин сектор кој ќе ја олесни реализацијата на наставната програма и ќе помогне во лоцирањето на целната група – неписмените возрасни); и
7. **Лоцирање на регрутирање на целната група** (мотивирање за вклучување на неписмената возрасна популација во програмата за описменување).

Земајќи ги предвид сите споменати фактори кои влијаат на успешноста на една програма за описменување на возрасните, како и самите фази на нејзината реализација, може да кажеме дека се работи за еден доста комплексен конструкт. За негова успешност, ефективност и ефикасност од чии ефекти ќе имаат бенефит и самите индивидуи, а и општеството во целост, треба да се вклучат сите фактори инволвирани во тој процес: и владиниот и невладиниот сектор. Единствено преку заедничко работење, може да се очекува успех.

11. Моделот за описменување на Пауло Фреире

„Човекот не е ништо друго, туку она што ќе направи самиот од себе.“

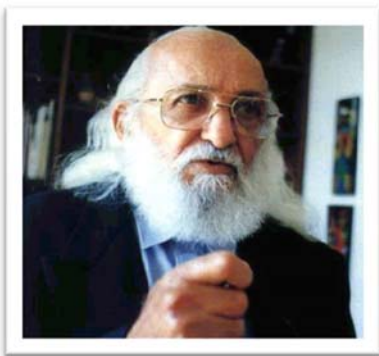
Жан Пол Сартр

11.1. Животниот и професионален развој на Пауло Фреире (1921-1997)

Во историјата на андрагогијата во XX век немало истакнати мислители какви што среќаваме во претходните периоди на историскиот развој на образованието, како Ј.А. Коменски, Џ. Лок, Ж.Ж. Русо, Ф.Хербарт или Џ.Дјуи (кој живее и работи до втората половина на XX век). Причините за тоа можеме да ги најдеме во стагнацијата на андрагошката мисла, диверзификацијата во андрагошките истражувања, нивната интердисциплинарност, а во многу случаи и сегментарност, која не обезбедува научна синтеза на андрагошките мисли и откритија.¹⁴⁶

Денес, на почетокот на XXI век, во време кога образованието на возрастите има приоритетно значење за развојот на човекот и општеството во целина, не можеме да ги заобиколиме оние теоретичари и практичари кои оставиле печат на полето на андрагогијата и описменувањето изминатиот век. Меѓу нив, значајно место зазема

бразилскиот мислител и андрагошки практичар Пауло Фреире (Paulo Freire).



Изминатата деценија, мислата и работата на овој бразилски едукатор се проширува од североисточен Бразил кон целиот свет, при тоа оставајќи длабок импакт не само на полето на образованието на возрастите, туку и на целокупната борба на луѓето за национален развој. Андрагошките погледи на Пауло

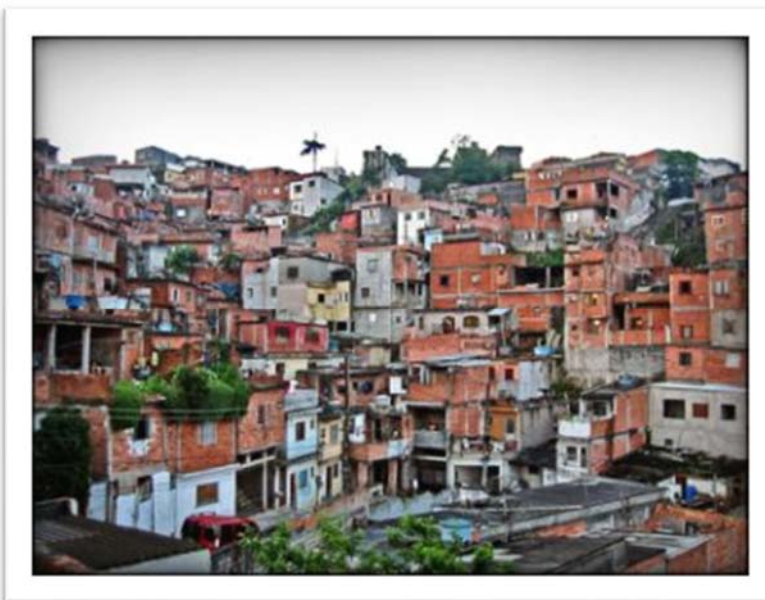
Фреире се по многу нешта фасцинантни затоа што претставуваат реакција на еден креативен ум со сензибилна свесност за мизеријата и страдањето на „угнетените“ околу него.

¹⁴⁶ Savičević, D. (2000), *Koreni i razvoj andragoških ideja*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Andragoško društvo Srbije.

За да ја разбереме филозофијата на мислата и делото на Фреире, потребно е накусо да се осврнеме на неговиот животен пат.

Пауло Фреире е роден во Рецифе (Recife), североисточен Бразил¹⁴⁷ во 1921-вата година во сиромашно семејство. Често присетувајќи се на своето детство тој говори за тоа како започнува да го „чита“ светот, велејќи: „Јас научив да читам и пишувам на земјата од дворот на нашата куќа, во сенките на манго дрвјата, со зборовите од мојот сопствен свет, а не со зборовите од големиот свет на моите родители. Земјата беше мојата табла, а стапчињата моите кредити.“¹⁴⁸

Уште на единаесет годишна возраст се заколнува дека ќе го посвети својот живот во борба против гладта, за децата ширум светот да не го доживеат она што тој го доживувал, со оглед на сиромашните услови во кој растел и се развивал. Раното среќавање со животот во



сиромаштија и со сиромашните, го наведува да ја сфати состојбата која ја нарекува „култура на тишината“ иманентна за „угнетените“ луѓе, луѓе без образование од пониските општествени слоеви. Фреире доаѓа до сознанието дека незнаењето и целокупната летаргија на овие луѓе е продукт на економската, социјалната и политичката доминација на која се жртви, а образовниот систем – главен инструмент за одржување на оваа „култура на тишината“ (culture of silence).

Заинтригиран од образованието, Фреире го насочува и својот професионален интерес кон истото, иако на додипломски студии се занимава истовремено со португалска книжевност и право. Неговите мисли за филозофијата на образованието се

¹⁴⁷ Тогаш, најсиромашниот и најнеразвиениот дел на Бразил, а денес најголемиот бразилски бизнис центар со аеродром и две интернационални пристаништа.

¹⁴⁸ Freire, P. (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport: Bergin and Garvey.

за прв пат изразени во неговата докторска дисертација со наслов „Образованието и сегашното културно движење во Бразил“ која ја одбранува на Универзитетот во Рецифе, Бразил, каде подоцна и работи на катедрата за историја и филозофија на образование.

Во 1960-тата година, Фреире го основа народното културно движење во Рецифе, чија главна цел била описменувањето и основното образование на возрасните. Во рамките на ова движење, на Фреире се гледа како на национална фигура која ја обавува функцијата на координатор на Националната програма за описменување. Имено, отфрлајќи го дотогаш прифатениот конвенционален пристап во описменувањето, Фреире развива револуционарен метод кој доживува спектакуларни резултати во многу земји и за кој власта го апси и осудува на 75 дена затвор. Протеран од Бразил, тој заминува за Чиле каде работи цели пет години на полето на образованието на возрасните, а истовремено работи и како советник за потребите на УНЕСКО-вите програми за масовно описменување. Во 1969-тата година станува вонреден професор на Харвардскиот универзитет. Воедно, неговиот престој во САД му носи интернационална репутација, особено по објавувањето на неговата најчитана книга која е преведена на 25 јазици – „Педагогија на угнетените“ (Pedagogy of the Oppressed).

Десетина години подоцна (1979-тата година), се враќа во Бразил како професор на Универзитетот во Сао Пауло, каде во периодот од 1989-1991 година бил и секретар за образование. Во 1994-тата година, три години пред да згасне неговиот плодотворен живот, УНЕСКО го одликува со медал *Коменски*, за воспитувач и филозоф кој животот го посветил на слободата на човекот.

Творечкиот опус на Пауло Фреире е доста богат и разновиден. Иако пишувал на португалски јазик, неговите дела се преведени на неколку светски јазици и се читаат ширум светот. Негово најпознато дело е *Педагогија на угнетените (Pedagogy of the Oppressed)*, но и неговите останати дела од областа на описменувањето на возрасните и борбата за културна слобода, се од исклучително значење: *Писменост: Читање на зборот и на светот (Literacy: Reading the Word and the World)*, *Културна акција за слобода (Cultural Action for Freedom)*, *Образование за критичка свесност (Education for Critical Consciousness)*, *Педагогија на слободата: етика, демократија и граѓанска смелост (Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage)*, *Педагогија на*

надежта (*Pedagogy of Hope*), Педагогија на срцето: Во сенката на ова манго дрво (*Pedagogy of the Heart: In the shadow of this mango tree*), Наставниците како културни работници: Писма до оние кои се осмелуваат да предаваат (*Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Dare Teach*), Педагогија на градот (*Pedagogy of City*), итн. Негови необјавени дела кои се сеуште во ракопис се: *Educacao e atualidade Brasileira*, *Pedagogia da indignacao: Cartas Pedagogicas* и *Ecopedagogy*.

11.2. Моделот на описменување на Пауло Фреире

11.2.1. Јазикот, зборот и писменоста

Во обид да го разбереме моделот на описменување на Пауло Фреире кој својата реализација ја нашол во многу земји од светот (Chile, Cape Verde, Sao Tome and Principe, Guinea-Bissau и многу други), најпрво мора да појдеме од неговите сфаќања за зборот, јазикот и писменоста воопшто и како тие влијаат врз трансформирањето на општеството во целина.

Во процесот на описменување, Фреире најпрво се осврнува на значењето на **зборот**. Според него, чинот на читање и пишување мора да произлезе од подлабокото сфаќање на чинот на „читање на светот“,¹⁴⁹ нешто што е неопходно да се направи пред луѓето да почнат да го „читаат зборот“. Тоа го докажува гледајќи низ историскиот развој на човекот. Имено, човекот најпрво почнал да го менува светот, потоа го именувал светот и дури тогаш почнал да пишува зборови. „Човечките суштества не започнале веднаш да именуваат букви: А!В!Н!, описменувањето започнува со раширување на нивните раце, прегрнувајќи го светот!“¹⁵⁰

Читањето на светот секогаш му претходи на читањето на зборот, а читањето на зборот имплицира континуирано читање на светот. Читајќи го зборот, човекот го живее и повторно доживува светот.

Со механичкото читање на зборот не се постигнува разбирање на неговото значење. Разбирањето на значењето на зборовите е креативен чин поттикнат од осознавањето на светот.

¹⁴⁹ Фреире симболично се изразува за *осознавањето на светот*

¹⁵⁰ Freire, P. (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport: Bergin and Garvey, стр. xiii

Фреире инсистира на внесување зборови во програмите за описменување кои ќе доаѓаат од „универзумот на зборот“ на луѓето кои учат, кои го изразуваат нивниот сопствен јазик, стравови, потреби и соништа. Зборовите треба да бидат проткаени со значењето на егзистенцијалното искуство на луѓето кои се описменуваат, а не со искуството на наставникот. Единствено преку истражување на *универзумот на зборот*, ќе ги дознаеме зборовите на *читањето на светот* на оние кои се описменуваат.¹⁵¹

Фреире особено значење му придава на **јазикот**, како основна алатка во процесот на описменување. Тој става особен акцент на јазикот на малцинствата, на кои им е ускратена можноста да се описменуваат на својот мајчин јазик, што е круцијално во методот на описменување на Фреире. „Да се негира можноста за користење на мајчиниот јазик во процесот на описменување е исто како да се негираат правата на учениците, кои се срж`та на еманципаторската писменост.“¹⁵² Јазикот според него е посредничка сила на знаењето, но тој е исто така и самото знаење.

Според тоа, писменоста може да биде единствено еманципаторска и критичка доколку се спроведува со јазикот на народот. Со нативниот (мајчиниот) јазик учениците учат да го именуваат нивниот свет и го започнуваат процесот на менување на општествените и политички структури кои ги држат затворени во нивната *култура на тишината*. Фреире смета дека една личност е писмена доколку е способна да го користи јазикот како средство за општествена реконструкција. Притоа додава дека користењето на јазикот на „доминантните луѓе“ во програмите за описменување ги слабее можностите на подредените ученици да се вклучат во дијалектички однос со доминантната класа, затоа што им се ускратува фундаменталното средство за рефлексивност, критичко мислење и социјална интеракција. Без негувањето на нативниот (мајчин) јазик, подредените ученици се во неможност да ја реинвентираат нивната култура и историја.

Писменоста, според Фреире не може да се сфати само како еквивалент за еманципација на луѓето. Таа е поограничен, но суштински предуслов за впуштање во

¹⁵¹ Фреире ретко го употребува терминот неписмени луѓе, реферирајќи на негативната конотација на терминот.

¹⁵² Freire, P. (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport: Bergin and Garvey, стр.151.

борбата за значење и моќ. Да се биде писмен, не значи да се биде слободен, туку да се биде присутен и активен во борбата за враќање и воспоставување на сопствениот глас, историја и иднина. Писменоста го обезбедува основниот предуслов за организирање и разбирање на општествено конструираната природа на субјективност и искуство, како и за оценување на тоа како знаењето моќта и социјалните односи можат да бидат колективно фалсификувани во служба на демократското општество и желбите на богатите и моќните.

Гледана во поширока смисла, писменоста според Фреире не само што овозможува стекнување на педагошки вештини и критичка анализа, таа исто така станува двигател за преиспитување на општествените дефиниции за пол, раса, класа, итн., како историски и општествени конструкти.

Неписменоста пак, како антоним на писменоста и нејзина суштинска спротивност, го означува нивото на политичко и интелектуално незнаење и може да класен, полов, расен или културен отпор. Таа се однесува и на функционалната неспособност или отпор на луѓето да го читаат зборот и нивниот живот на критички начин.

„Погрешно е сфаќањето дека неписменоста е поврзана само со сиромашните и со неможноста субординираните групи да читаат и пишуваат правилно; таа е фундаментално поврзана со форми на политичко и идеолошко незнаење, кои функционираат како одбивање да се запознаат границите и политичките последици од нечији погледи на светот. Гледана на овој начин, писменоста како процес е неоправдана и угнетувачка.“¹⁵³

Едно од насилствата предизвикано со неписменоста е и задушувањето на свеста и експресијата на луѓето кои се оневозможени да читаат и пишуваат, лимитирајќи ја нивната можност да пишуваат за



¹⁵³ Freire, P. (2005), *Teachers as Cultural Workers: Letters to Those Who Dare Teach*, Colorado: Westview Press. стр.3.

нивниот поглед на светот (за кое Фреире фигуративно вели - читање на светот). Дури и доколку неписменоста не ги збрише сите општествено креирани врски меѓу јазикот, мислата и реалноста, таа сепак е пречка во постигнувањето на активно граѓанство.

Чинот на читање во критичката концепција на писменоста, не се состои од буквално декодирање на пишаниот збор или јазик, тоа е испреплетено со знаењето за светот. Разбирањето добиено со критичкото читање на одреден текст, имплицира осознавање на врските меѓу текстот и контекстот. Читањето секогаш вклучува критичка перцепција, интерпретација и повторно пишување на она што било прочитано.

Читањето и пишувањето треба да се разгледуваат како еден заеднички, неразвоен процес. Оралната експресија му претходи на пишувањето, но и на пишувањето му претходи орална експресија. Но, постои една поголема софистицираност во процесот на читање која се протега над сфаќањето за светот и кон негово реинвентирање.

Фреире вели: „На чинот на подучување на возрастните да читаат и пишуваат гледам како на политички акт, акт на знаење и на креативен акт. Сметам дека е невозможно да се впуштам во процес каде механичко се меморизираат самогласките, како во вежбите - *ба, бе, би, бо, бу* и *ла, ле, ли, ло, лу*. Ниту пак можам да го сведам описменувањето на зборови, сврзници и букви - процес кој е својствен за наставниците кои ги *полнат* наводно *празните* глави на учениците со нивни зборови. Напротив, учениците ги третирам како субјекти во процесот на описменувањето, како акт на знаење и креирање. Фактот што ним им е потребна помош од наставникот, како и во секоја друга педагошка ситуација, не значи дека таа помош ја уништува нивната креативност и одговорност во креирањето на сопствен пишан јазик.

Кога на пример наставникот и ученикот ќе земат одреден предмет в раце, двајцата умеат да го почувствуваат предметот, осознаат почувствуваниот предмет и вербално да се изразат каков е тој предмет според претходните перцепции. Како и наставникот, и неписмениот може да го почувствува *моливот*, осознае *моливот* и да каже *молив*. Описменувањето означува креирање пишан израз (експресија) за она што може да биде кажано орално. Наставникот тоа не може да го стори за ученикот, тоа е ученикова креативна задача.“¹⁵⁴

¹⁵⁴ Freire, P. (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport: Bergin and Garvey, стр.35

11.2.2. Концепт на „банкирање,,

Новиот револуционерен метод на описменување на Пауло Фреире се јавува како антитеза на дотогашниот (а и сегашен) концепт на т.н. „банкирање“ или „банковно образование“.

Според Фреире, образованието страда од „нарративна“ болест.¹⁵⁵ Внимателната анализа на односот ученик-наставник, во и надвор од училиштето, укажува на неговиот нарративен карактер. Во овој однос се вклучени *наратор* (субјект), тоа е наставникот и *слушател* (објект) кој го претставува ученикот. Содржината на образованието пак, која е дел од оваа дидактичка триангулација, често поради наразијата добива безживотен и петрифициран карактер.

Со зборувањето (наразијата), наставникот има за цел да ја *наполни* главата на ученикот со содржини кои се оттуѓени од реалноста, дисконектирани од тоталитетот кој би им дал значење. Ученикот пак, претставува „контејнер“, „сад“ или „кутија“ која треба да биде наполнета со содржини преку нивно механичко меморизирање. „Колку повеќе ќе ги наполни контејнерите, толку наставникот е подобар. Колку контејнерите ќе дозволат да бидат наполнети, толку подобри ученици ќе бидат.“¹⁵⁶ Образованието станува чин на депозитирање, во кој што наставникот е депозитор, а ученикот сефот.

Овој концепт на „банкирање“ во образованието ја сведува активноста на ученикот на пасивен објект, примател и чувар на информации. Колку повеќе учениците се обидуваат да ги зачуваат (меморизираат) депозитите, толку не ја развиваат критичката свест која е неопходна за трансформирање на светот во кој живеат. Колку повеќе ја прифаќаат пасивната улога која им е наметната, толку се склони кон адаптивност на фрагментарната реалност која им е депонирана од страна на наставниците. Со ваквото образование тие стануваат *homo objectus* наместо *homo rationalis*.

Во срцето на „банковниот концепт“ стои претпоставката за постоење дихотомија меѓу човекот и светот: човекот егзистира во светот како набљудувач, а не заедно со него, како негов ре-креирач. Човекот не е свесно суштество, туку суштество

¹⁵⁵ Нарацијата според Фреире се однесува на раскажувањето, опишувањето, долгото и празно зборување.

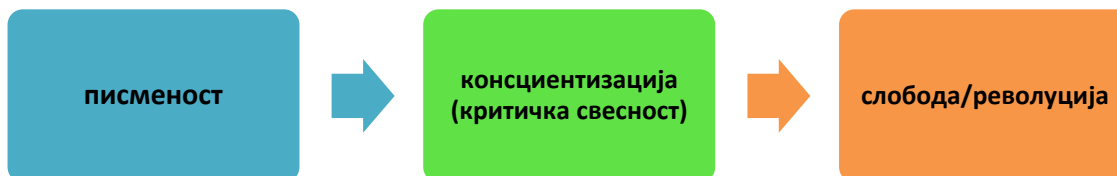
¹⁵⁶ Freire, P. (2009), *Pedagogy of the Oppressed*, London: Continuum. стр.72

- наставникот го заменува авторитетот на знаењето со неговиот професионален авторитет и го поставува наспроти слободата на учениците;
- наставникот е субјект во процесот на учење, а учениците се безначајни објекти.¹⁵⁷

Решението за надминување на „банковното образование“ не лежи во обидот да се интегрираат угнетените луѓе во општествените структури, туку во обидот да се сменат структурите за да нема повеќе угнетени луѓе за интеграција. Менувањето на општествените структури пак, неминовно е условено од Фреировиот процес на „освестување“ или „консциентизација“.

11.2.3. Концепт на „освестување“ или „консциентизација“

Концептот на *освестување*, кој Фреире го нарекува и *консциентизација* (constientização), својата идеолошка суштина ја наоѓа во критичката свест кај луѓето, која е основа за менување на општествената реалност.



Фреиреовиот модел на писменост неминовно води кон формирањето на ваквата критичка свест кај луѓето, која пак води кон ослободување на луѓето од угнетувачките сили во општеството, што може, но не мора да резултира со револуција.

Освестувањето или *консциентизацијата* се заснова и на „интенционалноста кон светот“. Фреире често зборува за истражување на свеста чија суштина се наоѓа во усовершените вештини за читање и пишување со тенденција да се разбере и промени светот. Преку откривањето на вистината за светот кој не опкружува (преку програмите

¹⁵⁷ Freire, P. (2009), *Pedagogy of the Oppressed*, London: Continuum. стр.73

за описменување) и надминувањето на угнетувачката моќ на културата на тишината, луѓето стануваат супериорни над митовите кои ги држеле во пранги, ја надминуваат ирационалноста и го креираат сопственото ослободување. Со тоа Фреире укажува на индивидуалната активност која ја има поединецот во процесот на ослободување.

Фреире смета дека не постои неутрално образование, туку во образование кое води кон доместификација¹⁵⁸ или кон ослободување.

Критичката свесност е „...последница на започнувањето на човекот да мисли за сопствената способност да размислува за светот, за работата, за можноста да го промени светот, за свесноста сама по себе која полека станува дел од него... Тоа е единствено можно со проектите за описменување каде луѓето го осознаваат вистинското значење на зборовите, како сила која може да го трансформира светот.“¹⁵⁹

Според Фреире постојат и други два вида на свесност кои се карактеристични за угнетените луѓе: наивната свесност и магичната свесност.

За разлика од критичката свесност која ги изразува предметите и појавите во светот во нивните причинско-последични односи, *наивната свесност* се смета дека е супериорна сила која е над фактите, која може да ги контролира и да ги толкува на различен начин.

Магичната свесност пак, само е пасивен реципиент на фактите на кои им придава супериорна моќ од која подоцна е контролирана и на која мора да ѝ се потчинува. Магичната свесност се карактеризира со фатализам, кој го доведува човекот да не презема никаква акција, да се препушти на сегашноста и да се чувствува немоќен да се спротивстави на фактите.

Критичката свесност е интегрирана во реалноста; наивната свесност се поставува над реалноста и фанатичката (магична) свесност доведува до ирационално адаптирање на реалноста.

„Освестувањето“ според Фреире, фигуративно кажано претставува отфрлање и работење против владејачката, доминантна идеологија. За остварување на таа повисока цел го користи описменувањето како сет од вештини кои ја ре-креираат

¹⁵⁸ Под доместификација се мисли на претопувањето на угнетените во општеството како безлична маса и на покорувачкиот однос кој го имаат угнетените кон угнетувачите.

¹⁵⁹ Види: Freire, P. (2008), *Education for Critical Consciousness*, London: Continuum.


човечката мисла и водат кон формирање на критичка свест. „Критичката свест го претставува почетокот на развојот на освестувањето или консциентизацијата. Таа нема да настане сама по себе како нус-продукт на големите економски промени, туку мора да произлезе од критички конципирано образование.“¹⁶⁰

Значи целта на Фреиреовиот концепт е развивањето на критички транзитивната свесност кај човекот, која се карактеризира со длабинска интерпретација на проблемските ситуации кои се интегрирани во програмите за описменување, со тестирање на хипотези и со отвореност за ревизија и преиспитување на решенијата. Поради тоа критичката свесност мора да се остварува во *критички* училници кои ги нарекува *културни кружоци*. Во ваквите училници наставниците и учениците мора да учат заедно, да бидат и двајцата когнитивни објекти почитувајќи го принципот на рамноправност.¹⁶¹

Основниот наставен метод кој води кон *освестувањето* е **дијалогот**. Дијалогот помага и во преминот на луѓето од наивната и магична свест, кон консциентизацијата.

ДИЈАЛОГ

А и Б = комуникација, интеркомуникација

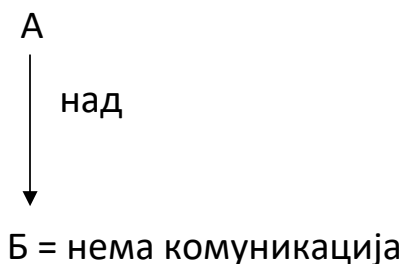


Дијалогот произлегува од критичката матрица на Фреире и е проткаен со љубов, скромност, надеж и доверба, атрибути кои подоцна му ги припишува на критичкиот едукатор.

¹⁶⁰ *ibid.*

¹⁶¹ Фреире често на предавањата со своите студенти користи игра како наставна техника во која се истакнува рамноправниот однос на едукаторот со учениците. Имено, во оваа игра едукаторот и учениците имаат право да поставуваат последователно по едно прашање на кое треба точно да се одговори. За таа цел Фреире често повлекувал една линија на средината на таблата и водел резултат за точно одговорените прашања. На тој начин и учениците се чувствуваат како едукатори кои можат да пренесуваат знаења и искуства, но и едукаторот се чувствува како ученик кој може да научи нешто од своите ученици.

АНТИ-ДИЈАЛОГ



Опонент на дијалогот во процесот на образование е анти-дијалогот. Тој се карактеризира со вертикален однос меѓу наставникот и ученикот, каде не постои размена на информации, туку само пасивен однос меѓу субјект и објект.

Дијалогот не може да се сведе на чинот на „депозитирање“ на идеи во нечиј ум, ниту пак размена на идеи кои треба да бидат конзумирани од страна на учениците. Тој пред сè претставува акт на креирање во кој активна улога имаат и двата субјекти и не треба да се злоупотребува како инструмент за доминација на една личност над друга. Фреире алтруистички го толкува дијалогот додавајќи ѝ големо значење на љубовта кон луѓето во дијалогскиот процес, вербата во човечкиот род, скромноста и надежта.

Фреире смета дека само дијалогот кој бара критичко размислување од партиципиентите, може и да генерира критичко мислење. Без дијалогот не постои комуникација, а без комуникација нема ниту критичко образование. Следствено на тоа, дијалогскиот карактер треба да придонесе наставникот во наставниот процес да се запраша за што ќе разговара со своите ученици, што ќе ја претставува содржината на наставата. Додека за наставникот кој е „банкар“ и фаворизер на анти-дијалогот, прашањето за содржината на наставниот процес се однесува само на програмата која треба да ја реализира, одговарајќи сам на своите прашања. Автентичното, критичко образование не треба да се реализира од А за Б, туку А заедно со Б.

11.3. Процесот на описменување

„Во општество во кое треба да се направат суштински и радикални промени, во општество каде ре-евалуирањето треба да се базира на интелектуална анализа, потребен е *комплетно нов образовен систем* кој ќе се фокусира на развојот на интелектуалната моќ на човекот и изградувањето на мисловни рамки кои ќе можат да се носат со товарот на скептицизмот и отфрлањето на дотогашните начини на размислување.“¹⁶²

Овие размисли на Карл Мајнхајм ги дели и Пауло Фреире, кој своето револуционерно образование го базира на нова форма на наставна работа во т.н. **културни кружоци** кои претставуваат спротивност на формалните училишни установи.



Наспроти наметнувањето на идеи од страна на наставникот, како пасивен концепт на образование, културните кружоци ќе имаат за задача да му помогнат на возрасниот човек кој не знае да чита и пишува да премине од *наивната* кон *критичката свесност*. Наместо наставник, во културните кружоци има едукатор; наместо предавања, се води дијалог; наместо ученици, има група учесници; наспроти оттуѓувачки содржини за учење, компактни програми кои се „кодифицирани,“ во лекции за учење. Во културните кружоци се учи низ дебата за теми кои можат да ги предлагаат самите учесници.

Програмата и самиот процес на описменување на возрасните на Фреире се базира на три елементи:

- на *дијалошкиот метод*, како стимулативен метод за развој на критичката свест;
- на *промената на програмските содржини* во описменувањето;

¹⁶² Mainheim, K. (1999), *Diagnosis of our time*, London: Routledge.

- користење на *техниките на тематско разгранување и кодифицирање* на наставните содржини.

При изготвувањето на програмата за описменување, Фреире сугерира да се почне најпрво од поопшти и пошироки теми кои ги нарекува „генеративни теми“ од кои подоцна ќе произлезат поконкретни и поспецифични теми, кои понатаму се разработуваат низ практични „кодифицирани“ ситуации од секојдневниот живот.

Слика бр. 15: Процесот на премин од генеративни теми кон кодирање на тематски ситуации во моделот на описменување на Пауло Фреире



Уште при самиот почеток, пред да го креира својот метод на описменување, Фреире ја отфрла хипотезата за механичко стекнување вештини за читање, пишување и сметање, и го прифаќа проблемскиот пристап во описменувањето на возрасните, кој во целост одговара со карактеристиките за учење кај возрасните ученици. Имено тој вели: „Како што возрасните ги разбираат феномените претставени во проблемските ситуации, така ги разбираат и нивните каузални врски. Колку повеќе ќе ја прифатат

каузалноста (причинско-последичните врски), толку повеќе ќе можат да изградат критички однос кон реалноста.¹⁶³

Кодирањето на програмските содржини претставува визуелна репрезентација на една егзистенцијална ситуација која прикажува неколку конститутивни елементи во интеракција. *Декодирањето*, кое го вршат возрасните ученици, претставува анализа на кодираната ситуација низ дијалог со едукаторот и останатите членови на групата. Во својот модел на описменување, Фреире користи 10 кодирани ситуации кои ќе ги прикажеме во понатамошниот текст.

Самиот процес на описменување пак, се одвива во неколку фази:

1. Истражување на контекстуалните услови во кои ќе се реализира програмата и утврдување на лингвистичките карактеристики;
2. Селекција на „генеративни теми“ и „генеративни зборови“;
3. Кодирање на генеративните теми и зборови;
4. Креирање упатство за работа за едукаторите;
5. Подготовка на „карти на откритие“ кои ги содржат генеративните зборови;

Првата фаза се однесува на **истражувачките активности** кои едукаторите избрани за реализација на програмата за описменување треба да ги преземат во локалната средина каде ќе се реализира програмата за описменување. Имено, едукаторите, низ неформални средби и разговори со жителите на локалната средина треба да ги откријат типичните форми на однесување на луѓето, нивната култура, најчесто употребените зборови, фрази и изреки. Откривањето на лингвистичките карактеристики на луѓето кои ќе подлежат на процесот на описменување е од голема важност за Фреире бидејќи тој смета дека јазикот се разликува во руралните и урбаните средини. Исто така, смета дека е важно зборовите кои ќе се користат во процесот на описменување, да доаѓаат од самите луѓе кои ќе се описменуваат, а не да бидат наметнати од страна на едукаторите.

Втората фаза во процесот на описменување го сочинуваат утврдувањето и **селектирањето на „генеративни теми“ и „генеративни зборови“**. Тие се наречени генеративни поради способноста да генерираат нови теми или зборови. Од особена

¹⁶³ Freire, P. (2008), *Education for Critical Consciousness*, London: Continuum, стр. 39

важност за Фреире се генеративните зборови за чија селекција употребува три критериуми за: фонетска разновидност (вклученост на што поголем број букви во зборот), разновидност во поглед на сложеноста (да се вклучат зборови кои ќе бидат поедноставни, па сè до најсложени зборови) и да имаат прагматично значење (кое возрастните би го поврзале со секојдневниот живот и работа). Примери за генеративни зборови можат да бидат: работа, бунар, цигла, плата, професија, земја дожд, Влада и сл.

Третата фаза се однесува на **кодирањето** на претходно утврдените теми и зборови. Кодирањето на темите се врши преку сликовито изразување на одредени животни ситуации кои би требало да содржат во себе одредени енигматски елементи, со што би претставувале предизвик или проблем кој групата треба да го реши. Тие исто така треба да обезбедат простор за понатамошни дискусии и анализи на исти или слични регионални и национални проблеми.

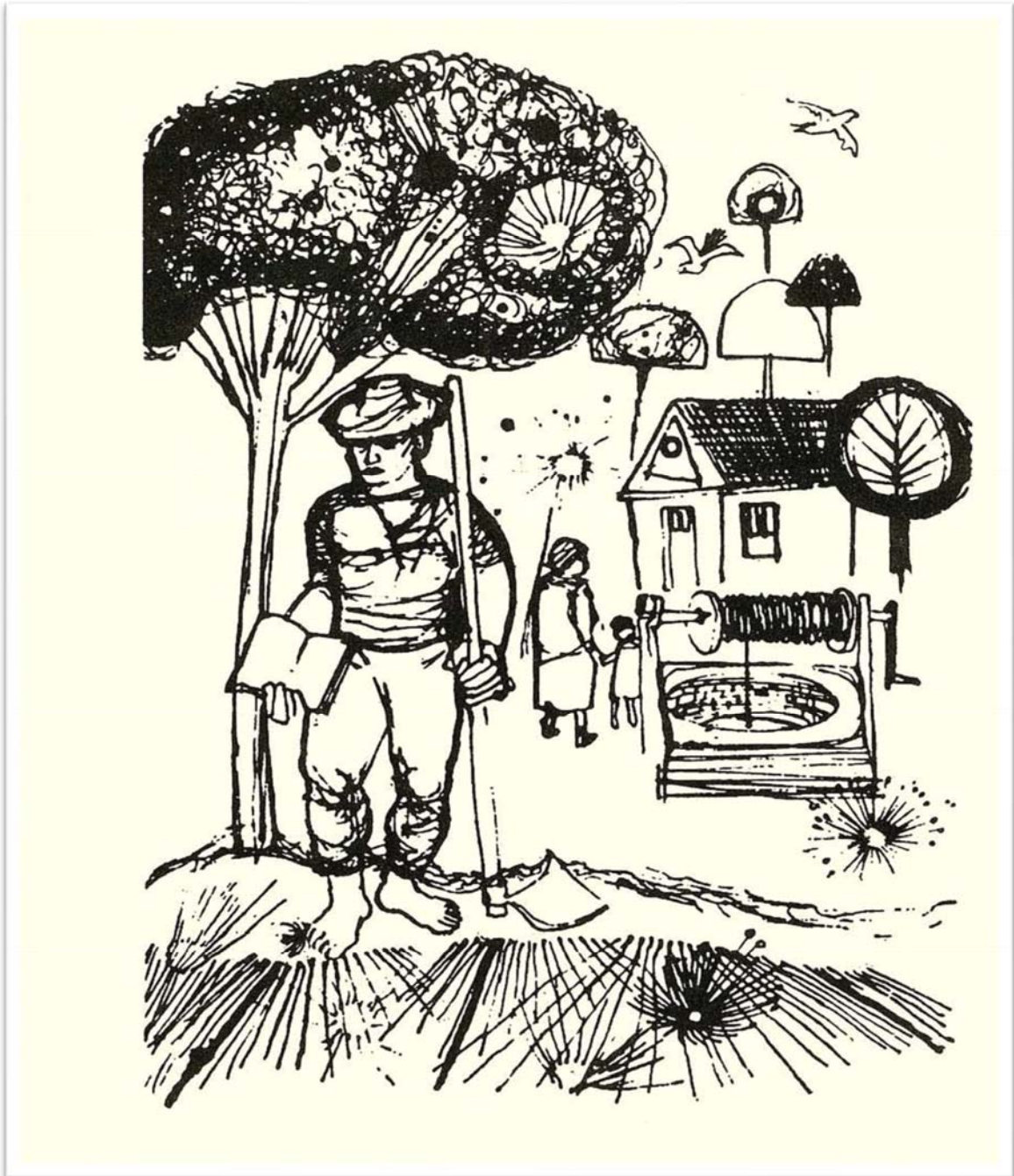
Во процесот на описменување Фреире креирал 10 кодирани ситуации чии основни теми за дискусија се следните:

- Разбирање на процесот на работа и труд, како и на чинот на производство;
- Начини за организирање и развој на производството;
- Потребата за техничка обука (која не се сфаќа како тесна, оттуѓувачка специјализираност);
- Разбирање на значењето на културата и нејзината улога, не само во процесот на ослободување, туку и во националната реконструкција;
- Проблемите на културниот идентитет, но не и просто отфрлање на придонесот на другите култури.

Сите овие теми на дискусија детално се елаборираат во процесот на описменување, додека подоцна, во постописменувачкиот, на нив многу покомплексно им се приоѓа. Во понатамошниот текст прикажуваме дел од кодирани ситуации и теми.¹⁶⁴

¹⁶⁴ Сликите за кодирани ситуации се преземени од Freire, P. (2008), *Education for Critical Consciousness*, London: Continuum

ПРВА СИТУАЦИЈА – „Човекот во светот и со светот“.



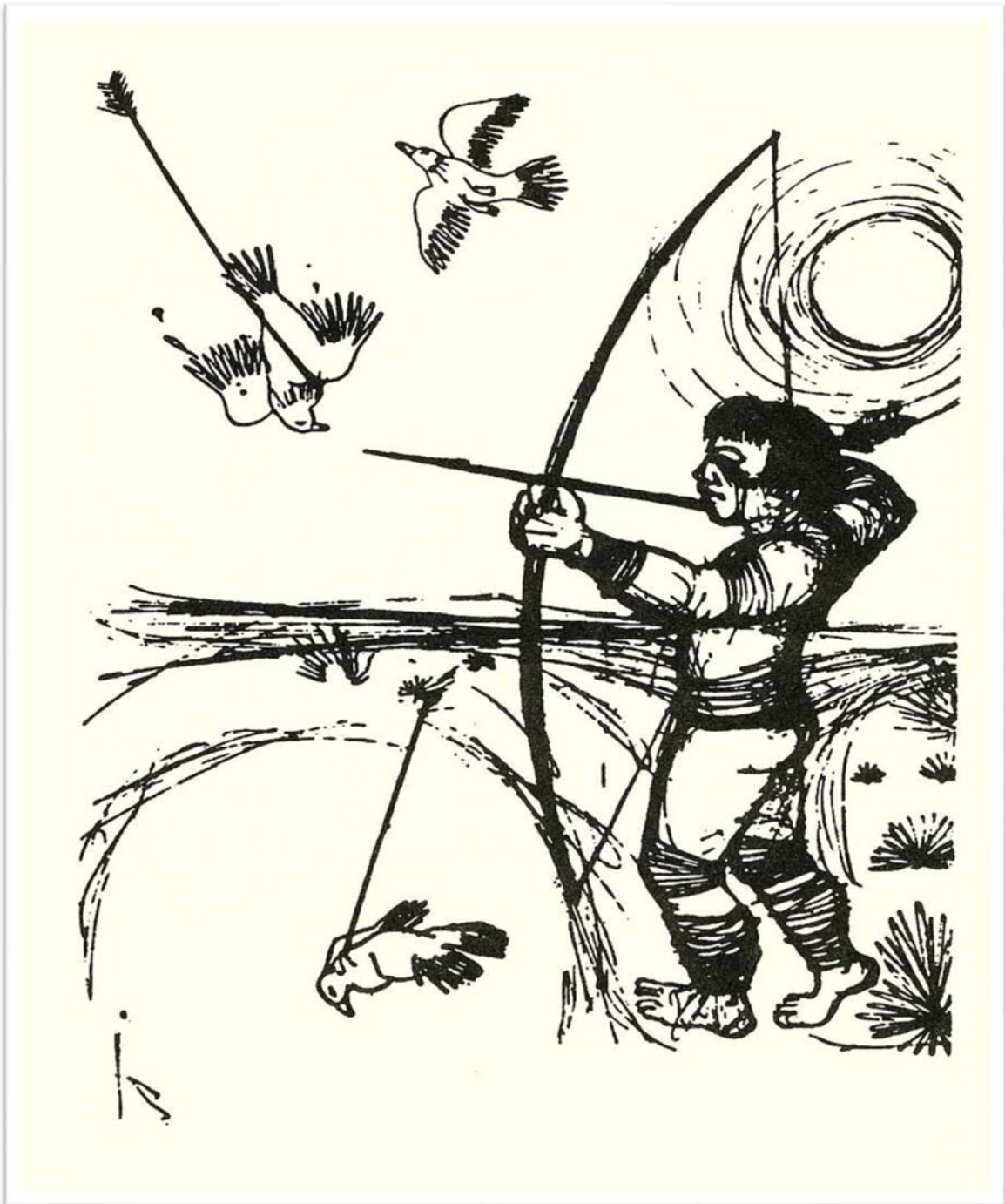
Низ првата ситуација партиципиентите воочуваат дека човекот е во однос со природата и со културата. Тие ја забележуваат секојдневната ситуација на маж и жена како секојдневно ја менуваат реалноста. Преку поттикнувачки прашања од страна на едукаторот за тоа: Кој го направил бунарот?, За кого го направил?, Како го направил?, тие доаѓаат до две основни теми за разговор: за потребите и за работата.

ВТОРА СИТУАЦИЈА – „Дијалог“.



Во втората ситуација темата за разговор е дијалогот, интерперсоналната комуникација, почитувањето на поинаквите ставови.

ТРЕТА СИТУАЦИЈА – „Неписмен ловец (вршење дистинкција на она што припаѓа на природата и она што припаѓа на културата-цивилизацијата)“.



ЧЕТВРТА СИТУАЦИЈА – „Писмен ловец (култура на писмото)“.



ПЕТТА СИТУАЦИЈА – „Ловецот и мачката“.

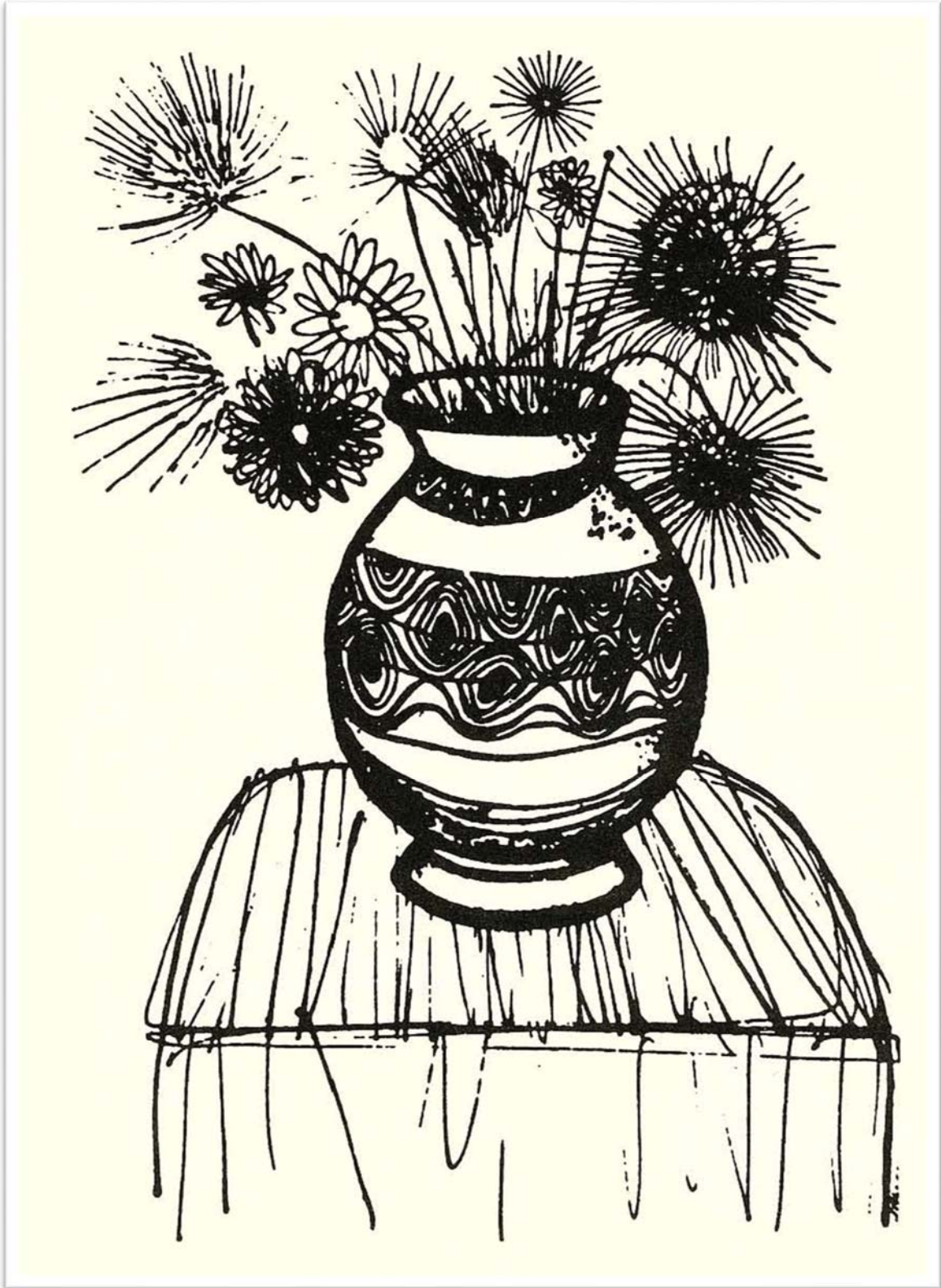
Во оваа ситуација, партиципиентите во културните кружоци разговараат за различните односи на човекот со светот – односите со луѓето и односите со животните. Исто така се иницира дискусија за свесноста на човекот за своето знаење, односно за човекот како свесно суштество кое врши рефлексивност на реалноста.



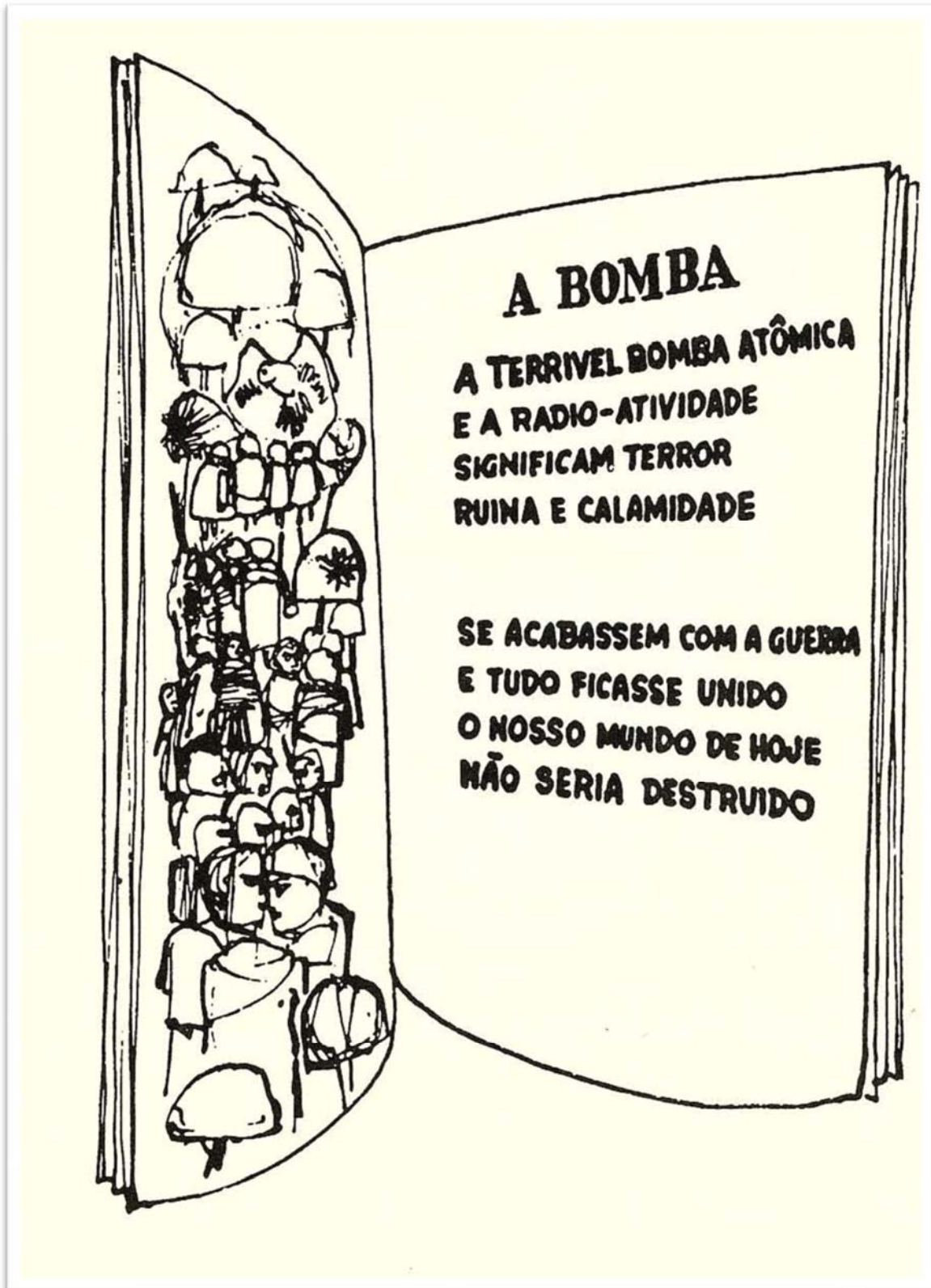
ШЕСТА СИТУАЦИЈА – „Човекот ги трансформира материјалите од природата преку неговата работа“.



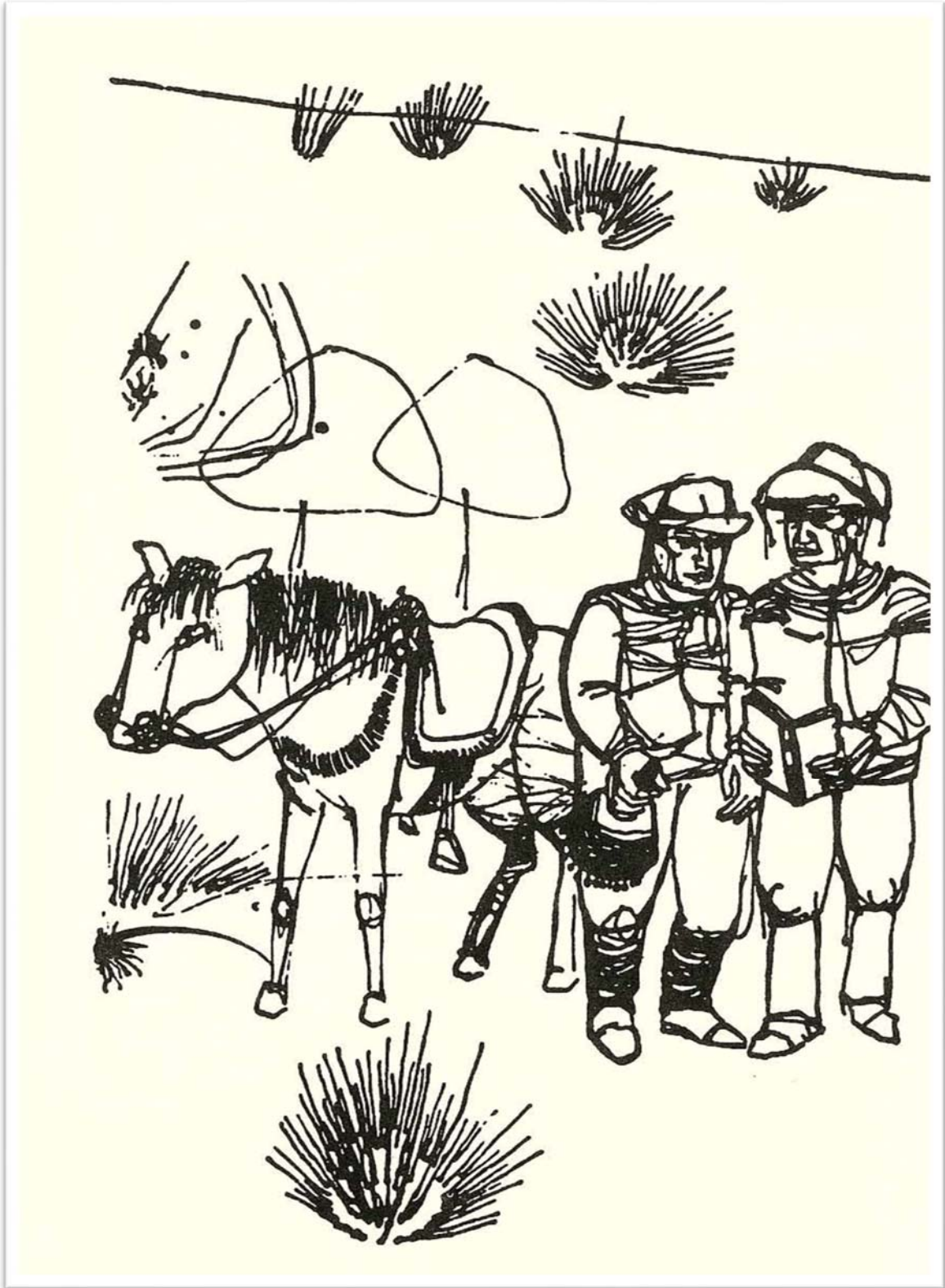
СЕДМА СИТУАЦИЈА – „Вазна – продукт на човековата работа со материјали од природата“.



ОСМА СИТУАЦИЈА – „Поезија“.



ДЕВЕТТА СИТУАЦИЈА – „Вообичаено однесување – шема на однесување“.



ДЕСЕТТА СИТУАЦИЈА – „Културен кружок - синтеза на претходните дискусии“.



Во десеттата ситуација учесниците во процесот на описменување лесно се препознаваат себе си како дискутираат во културниот кружок за најразлични теми. Тие потоа го анализираат функционирањето на културниот кружок како образовна институција, неговото значење, креативната моќ на дијалогот и моќта на „консциентизацијата“.

Генеративните зборови кои произлегуваат од кодираните ситуации треба да градуираат од поедноставни кон посложени, со што се задоволува дидактичкото правило – да се оди од поедноставното кон посложеното. Еден генеративен збор може да ја отсликува целата ситуација, но може и да се однесува на само одреден елемент од



таа ситуација. „Картите на откритие“ (“discovery cards”), се исто така наставно средство кое едукаторите го користат за визуелно претставување на зборот целосно напишан, а потоа поделен на слоговите кои го сочинуваат.

За вршење на кодирањето се користат цртежи, постери, слајдови и сетови карти кои помагаат да се развива критичката свест и имагинација, но истовремено ги поттикнуваат возрасните да започнат со процесот на читање и пишување.

Четвртата фаза се состои од **креирање и презентирање на упатство** (кое ја претставува наставната програма) кое **едукаторите** треба да го следат при процесот на описменување. Фреире нагласува дека ова упатство претставува еден вид водич на едукаторите, а не и обигаторен и ригиден распоред кој треба да се реализира. Поради тоа, на оваа фаза не ѝ се придава голема важност. Меѓутоа, големо внимание посветува на изборот на едукаторите кои ќе учествуваат во процесот на описменување, што за него претставува сериозен проблем. Смета дека да се научат едукаторите на техничкиот дел од описменувањето не е воопшто тешко, тежината лежи во нивното прифаќање на дијалогот како наставен метод.

Петтата фаза ја сочинува **изготвувањето на „картите на откритие“ (“discovery cards”)**, кои визуелно го претставуваат зборот напишан целосно и поделен на слоговите кои го сочинуваат.

Ќе се обидеме илустративно да го прикажеме **текот на една ситуација на описменување.**

Најпрво се прикажува одредена кодирана ситуација, заедно со првиот генеративен збор кој графички ја репрезентира оралната експресија на прикажаниот објект. Потоа следи дебата за прикажаната кодирана ситуација. Откако групата (заедно со едукаторот) ќе изврши исцрпна анализа или декодирање на прикажаната ситуација, едукаторот ги повикува возрастните да посветат внимание на генеративниот збор, односно да го визуелизираат (не да го меморираат). Откако ќе го визуелизираат зборот и ќе воспостават семантичка врска меѓу него и предметот на кој се однесува, следува презентирање на зборот на нов слајд, слика или цртеж без објектот кој го претставува. Потоа се прикажува зборот на нова слика разделен на слогови. Откако возрастните ученици ќе се запознаат со слоговите на зборот, се презентира нов слајд или слика на која се претставени самогласките заедно со согласките од зборот, репрезентирајќи го фонетското потекло на зборот. Во тоа всушност се состои картата на откритие. Со нејзино користење, учениците се запознаваат со креирањето на своите први зборови кои се составени со комбинација на слоговите. Приоѓајќи му критички на овој метод за учење на пишувањето и читањето, возрастните со невидена леснотија уште на првиот час самостојно можат да формираат зборови.¹⁶⁵

¹⁶⁵ Првата програма за описменување на возрастните Фреире ја спроведува во културен кружок на Универзитетот во Рецифе со група од 5 неписмени, од кои двајца се откажале уште во првите денови од реализацијата на програмата. По дваесеттиот час со возрастните ученици, Фреире спроведува тест со кој сака да го види напредокот на групата. Тој користи проектор на кој прикажува слајд кој содржи слика од два кујнски садови од кои на едниот пишува *шеќер*, а на другиот *отров*. Под садовите го пишува прашањето: Кој од овие два сада ќе го користите при правењето на лимонада? Од групата ученици се барало да се обидат да го прочитаат прашањето и да дадат одговор. После неколку секунди, сите ученици смеејќи се, одговориле: шеќер.

Слика бр. 16: Карта на откритие

генеративен збор: **МАШИНА**

МА-МЕ-МИ-МО-МУ

ША-ШЕ-ШИ-ШО-ШУ

НА-НЕ-НИ-НО-НУ

Треба да споменеме дека за потребите на програмите за описменување Пауло Фреире, заедно

Можни комбинации на зборови: **шума, мама, наша, шина, шише и сл.**

вежбање на читањето и пишувањето кои се користат во постописменувачкиот период, откако програмата за описменување ќе заврши (Exercise Workbooks). Текстовите кои се содржат во овие учебници, без разлика дали станува збор за описменувачкиот или постописменувачкиот период, се напишани на едноставен, но не и симплифициран јазик. Тие се обидуваат да ја поттикнат и стимулираат критичката љубопитност и го спречуваат читателот да им приоѓа на механички начин. Текстовите кои се содржат во нив се дизајнирани да одговорат на целта на програмата на описменување, а тоа според Фреире е да се поттикнат луѓето ефективно да партиципираат, како субјекти во реконструирањето на сегашноста и креирање на иднината.

На крајот од учебниот материјал кој се користи во постописменувачкиот период, меѓу другото, се вели:..., *Човекот не станува вистински образован доколку не ја сфати одговорноста што ја носи самото образование. Луѓето нема да станат образовани низ пасивност, туку со акција, и секогаш во заедништво со мислата. Затоа, ве предизвикуваме да размислувате и да ја анализирате реалноста...*¹⁶⁶

¹⁶⁶ Freire, P. (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport: Bergin and Garvey, стр.93.

11.4. Пристапи во описменувањето

Голем дел од досегашните обиди во описменувањето на возрасните за градење соодветни методички и идеолошки пристапи во процесот на описменување, се покажале како неуспешни. Причините за тоа се инкарнирани во градење на еден епистемолошки став каде научната прецизност и ригор се преценувани, додека теоријата и знаењето се субординирани на императивите за ефикасност и развивање техники за читање и пишување.

Карактеристично за сите пристапи е тоа што ја апстрахираат образовната содржина од нејзиниот идеолошки контекст, според што не може да се оствари критичкото мислење кај луѓето, кое Фреире го смета за двигател на општествените реформи. Најважните пристапи во описменувањето на возрасните кои можеме да ги припишеме на општествената репродукција или на општествената продукција се следните:

1. Академски пристап кон описменувањето;
2. Утилитарен пристап кон описменувањето;
3. Когнитивно-развиен пристап кон описменувањето;
4. Романтичен пристап кон описменувањето.¹⁶⁷

Академскиот пристап кон описменувањето произлегува од дефинициите за академското образование кое е втемелено на читање на сложената класична литература (при што мора да се изучуваат и старогрчкиот и латинскиот јазик како основа на класицизмот) и активно вклучување во интелектуална потрага по знаење. При тоа, академскиот пристап го фаворизира стекнувањето на вештините за читање и пишување, збогатување на вокабуларот и сл.

Овој пристап во описменувањето е оттуѓувачки за човекот затоа што го негира неговото богато животно искуство (како возрасен човек), преку имплементирањето на содржини кои не се дел од неговиот секојдневен живот и работа, пренагласувајќи го

¹⁶⁷ Повеќе за класификацијата на пристапите кон описменувањето на возрасните може да се прочита во Freire, P. (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport: Bergin and Garvey.

академизмот со учењето зборови и поговорки напамет, вежби за пишување текстови на висок академски стил и читање класични дела.

Утилитарниот пристап кон описменувањето има за цел да продуцира луѓе со основни, базични вештини за читање и пишување потребни за снаоѓање во секојдневниот живот и работа. Овој пристап најчесто се поистоветува со функционалната писменост како современ концепт на описменување на луѓето, кој има за задача да одговори на комплексните барања на технолошкото општество. Меѓутоа и овој пристап има свои недостатоци кои се согледуваат пред сè во механичкото стекнување на вештините за читање и пишување, без оспособување за критичка анализа на она што генерира од читањето.

Ваквиот пристап не само што е карактеристичен за земјите од Западот, туку сè повеќе се употребува и во земјите од третиот свет, како двигател за економско унапредување, пристап до повеќе работни места и зголемување на продуктивноста кај луѓето. Ваквиот пристап кон описменувањето на луѓето е карактеристичен за поборниците на back-to-basics (враќање кон основите) читањето кое фаворизира брзи програми за описменување кои содржат функционални елементи како на пример: како да се пополни формулар за земање кредит, како да се води сметка за семејниот буџет, како да се аплицира за одредено работно место и сл.

Како што Хенри Жиро (Henry Giroux) вели за утилитарниот пристап во описменувањето: „Писменоста гледана од овој аспект има за цел да ги направи возрастните попродуктивни работници и граѓани во општеството. Функционалната писменост го редуцира концептот на описменување на прагматичките барања на капиталот; следствено на тоа, критичкото мислење, културата и моќта исчезнуваат под императивите на трудовиот процес и потребата за акумулација на капитал.“¹⁶⁸

За разлика од академскиот и утилитарниот пристап во описменувањето на возрастните кои го нагласуваат процесот на усовршување на вештините за читање и пишување, притоа ставајќи го ученикот во положба на објект, когнитивно-развијниот пристап се фокусира во придавањето на значење на зборовите и содржините кои се изучуваат дозволувајќи му на ученикот да стапи во интеракција со самиот себе или со

¹⁶⁸ Види: Giroux, H.A. (1983), *Theory and Resistance: A Pedagogy of Opposition*, South Hadley: J.F. Bergin Publications.

светот околу него. Иако на стекнувањето на вештините за читање и пишување им се придава важна задача во процесот на описменување, сепак скриената намера е да им се дозволи на учениците низ проблемскиот метод во учењето да креираат одредено значење на нештата и процесите. Да се утврди значењето на текстовите кои се изучуваат е задача со помало значење за разлика од развивањето на нови когнитивни структури кои ќе им овозможат на учениците да извршуваат покомплексни писмени задачи: анализа, синтеза, критика, рефлексija и сл. Овој пристап во описменувањето на возрасните произлегува од основите на учењето на Џон Дјуи, обликуван е според Пијажеовите когнитивни структури, а делумно се однесува и на Фреиреовото критичко гледање на светот.

Романтичниот пристап во описменувањето тргнува од ставот дека возрасните треба да се здобијат со вештините за читање и пишување поради самоафирмација и радоста и среќата кои произлегуваат од самото читање и пишување. Овој пристап во голема мера се заснова на афективноста на луѓето во процесот на читање и пишување, кои на читањето и пишувањето треба да гледаат како на радосен и исполнувачки чин. Иако овој пристап во описменувањето не го третира ученикот како објект во процесот на стекнувањето на вештините за читање и пишување, сепак е премногу критикуван заради неговите утопистички тенденции дека луѓето кои се неписмени и често потекнуваат од пониските општествени слоеви, ќе пронајдат среќа и задоволство во читањето и пишувањето поради самото читање и пишување.

Сите горенаведени пристапи во описменувањето не успеваат да обезбедат соодветна теоретска рамка на програма за описменување која би се покажала успешна и ефективна. Иако различно ѝ приоѓаат на писменоста, сите тие ја прават основната грешка во учењето на возрасните воопшто: не тргнуваат од интересите и потребите за учење и описменување на возрасниот човек. Сè додека овој предуслов не биде задоволен, ќе постојат потешкотии во инволвирањето и задржувањето на возрасните луѓе кои не знаат да читаат, пишуваат и сметаат во ваквите програми и модели за описменување. Писменоста за нив ќе претставува само наметната активност и нешто што не би можеле да го интернализираат како сопствена вредност и квалитет.

* * *

Заситени од апстрактноста и стерилноста во образованието денес, мислата на Пауло Фреире внесува еден вид свежина во пренагласениот интелектуализам, креирајќи обид да се направи заедништво во теоријата и практиката (зборот и значењето), да се направи промена во односите наставник – ученик и да се промени општеството во целост.

Во процесот на консциентизацијата, каде критичката свест е *sine qua non*, Фреире го наоѓа единствениот инструмент за револуција и менување на општествените услови. За овие негови убедувања, тој подоцна е критикуван и самиот сметан за бунтовник и протагонист на револуционерните движења. Критикуван е и за подлегнување под големо влијание на учењето на Маркс (што се согледува преку залагањето за класна борба, мислите за отуѓувањето, политичка револуција, искривената свест и сл.) и на христијанската религија (католицизмот) која е видлива во неговото толкување на атрибутите на „новиот наставник“.

Со помош на неговата теоретска префинетост изразена во моделот за описменување на возрасните, тој се обидува да им помогне на луѓето кои се на дното на општествените скалила, кои се *tenere occultum*, да истапат на светлото на денот и да направат суштински промени во сопствениот живот и општеството.

Можеби утопистичка, неговата идеја за ослободување на човекот преку образованието, сепак влева верба кај луѓето во образованието и неговата трансформативна моќ. Неговата визионерска мисла пак, пенетрира во низа научни области: педагогија, антропологија, историја, социологија, политика итн. со што се истакнува нејзината изворна комплексност.

Кажано накусо, значењето и придонесот од мислата и делото на Пауло Фреире останува да го видиме во годините што следат.

12. Постописменувачки период

„Разбудените, не можат повторно да заспијат.“

Фридрих Ниче (Friedrich Nietzsche)

Брзите и масовни кампањи за описменување доведуваат до појавата на една последователна нус-појава која се јавува како последица од нивните тенденции да се описменат што повеќе луѓе, без при тоа да се води сметка за квалитетот - а тоа е повторната неписменост. За таа цел од енормна важност е додавањето значење на пост-описменувачкиот период во процесот на описменување како интегрален, а не како одвоен дел од истиот. Но, за жал, интересот за постописменувачкиот период кој следи sukcesивно на процесот на описменувањето е занемарлив. Тоа е најверојатно и причината поради која малку податоци можат да се најдат во светската, уште помалку во националната андрагошка литература кои го третираат овој проблем.

Во извештаите на организацијата на Обединетите нации за образование, наука и култура (УНЕСКО) се прикажани студии и евалуации од програми за описменување кои откриваат низа прашања и проблеми што ја поткопуваат нивната ефективност поради не доволно јасната слика за тоа што постописменувачкиот период треба да претставува. Се уште остануваат отворени прашањата: кому му е наменето постописменувањето (на кои целни групи)?, колкаво треба да биде *времетраењето* на постописменувачките програми?, која е *целта* на постописменувањето?, кои се најдобрите педагошки *методи и техники* за работа во постописменувачкиот период? и сл. На дел од овие прашања ќе се обидеме да дадеме одговор, обидувајќи се да му дадеме значење на процесот на постописменување.

Постописменувањето најчесто се дефинира како период кој следи по описменувањето, односно по стекнувањето базични вештини за читање, пишување и сметање. Самиот префикс „пост“ укажува на идејата за sukcesивноста на периодот кој следи во процесот на описменување. Меѓутоа, доколку проблемот го разгледаме од поширока перспектива, потребно е негово ре-дефинирање при што може да се сфати како *обезбедување образовна помош на сите оние кои имаат потешкотии со вештините за читање, пишување и сметање.*

Ваквото дефинирање во голема мера го проширува процесот на постописменување на повеќе категории луѓе: неописмените (новоописменетите), осипаните ученици од образованието, луѓето со пречки во интелектуален развој и други категории луѓе кои од која било причина имаат потешкотии со вештините за читање, пишување и сметање.

На процесот на постописменување можеме да му припишеме најразлични **цели**. На пример, една од целите би можела да биде да се спречи преминот од неописменети во неписмени; друга цел би можела да биде унапредување на вештините за читање и пишување; трета, успешно вклучување во општествениот живот, и сл. Според американскиот автор Алан Роџерс (Alan Rogers), целите на постописменувањето можат да се сведат на две пошироки категории:

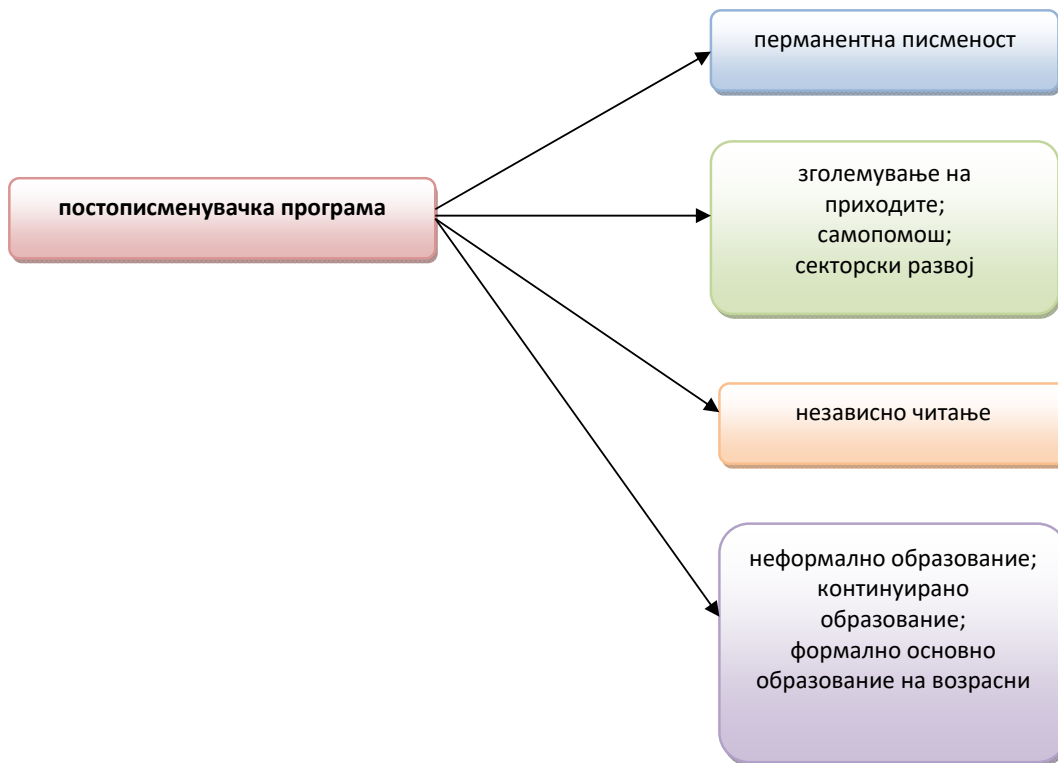
- *Цели ориентирани наназад (во минатото)*. Овие цели се однесуваат на оние пропусти кои возрастните не успеале да ги совладаат во иницијалната програма за описменување. Најчесто се однесуваат на превенирањето од преминот во неписменост и унапредување на вештините за читање, пишување и сметање.
- *Цели ориентирани нанапред (кон иднината)*. Овие цели се однесуваат на наредните фази од образовниот континуум на возрастните. Тие најчесто предвидуваат преминување во следен степен или систем на образование.



Според истиот автор, специфичните цели на постописменувачкиот период кои произлегуваат од индивидуалните аспирации на возрасните, можеме да ги поделиме на четири категории:

- *унапредување на вештините за читање, пишување и сметање* – што се изразува преку одржување и развивање на базичните вештини кои ќе превенираат премин кон повторна неписменост;
- *функционално описменување* – во програмите за пост-описменување често можат да се сретнат елементи за стекнување и поинакви вештини покрај базичните, како:
 - писменост за економски придобивки;
 - писменост за социјални придобивки;
 - писменост за социјална промена;
 - писменост за личен развој.
- *унапредување на независното учење* – здобивање во автономија за креирање на сопствен образовен пат и развој.
- *продолжување на образованието* – крајната цел на секоја пост-описменувачка програма е да води кон континуирано образование на возрасните, кое може да се изрази низ различни форми:
 - неформално образование;
 - континуирано (доживотно) образование;
 - формално основно образование на возрасните.

Графички сето горенаведено би изгледало на следниот начин:



Според претходно дефинираните цели, на постописменувањето можат да му се придадат најразлични **задачи** кои можеме да ги класифицираме во две групи:

- Како реформирање на иницијалните програми за описменување (проширување во ширина и длабочина на програмата за описменување, што претставува еден вид нејзино продолжение);
- Како надополнување на недостатоците од иницијалните програми за описменување (зајакнување на вештините за читање, пишување и сметање кај возрасните).

Со оглед на сето горенаведено, може да се каже дека **дидактичките материјали и средства** кои се користат во постописменувачкиот период, можат и треба да бидат поразновидни за разлика од оние кои се користат во програмите за описменување: книги, списанија, постери, весници, додатоци во весници, стрипови

итн. Треба да истакнеме и дека улогата на масовните медиуми (радиото, телевизијата, интернетот) во процесот на постописменувањето се покажале како многу значајни.

Позитивен пример има Ирска, каде во рамките на еден проект за основно образование на далечина се изработуваат 12 телевизиски програми поддржани со збир од печатени материјали, кои би им помогнале на оние возрасни кои имаат тешкотии со читањето и пишувањето во приватноста во своите домови. Резултатите биле импресивни. Околу 200.000 луѓе секоја седмица се вклучувале да ја следат програмата, што бил поголем број од очекуваниот, имајќи предвид дека во програмата за описменување која претходела на овие ТВ програми биле вклучени околу 30.000 луѓе.¹⁶⁹

Пред да истакнеме какви и кои методи и техники треба да се користат во програмите за постописменување, треба да ги имаме предвид карактеристиките на учење на возрастните ученици, кои во голема мера се разликуваат од карактеристиките на учењето кај децата. Возрасните се водат од тезата на Џон Дјуи “Learning by doing”, односно учат низ практиката. За разлика од децата, возрасните учат да готват преку самото готвење, учат да се грижат за деца преку формирањето семејство, учат за читањето и пишувањето – читајќи и пишувајќи. Поради тоа, треба да се употребуваат соодветни методи и техники на учење кои ќе го поттикнат практикувањето и усовршувањето на вештините за читање, пишување и сметање, а не техники кои ќе се задржуваат на вербалното објаснување на тие процеси.

Во поглед на **дидактичката конципираност на процесот на постописменување**, можеме да го класифицираме во три групи:

- формално (структурирано) постописменување;
- неформално (неструктурирано) постописменување;
- полуструктурирано пост-описменување.

Формалното постописменување имплицира влез во повисоки одделенија на формалниот училишен систем низ соодветна адаптација на програмите за основното образование кон возрасниот (ваквиот начин се практикува и кај нас). Овој вид постописменување се спроведува под раководство на професионален наставен кадар

¹⁶⁹ Повеќе за позитивните примери од практиката на описменувањето на возрастните може да се прочита во трудот на Harvey, P. (2009), *Seven pillars of learning*.

и според униформирани курикулуми, за на крајот да резултира со добивање формален сертификат за завршен одреден степен на образование. Овој начин на постописменување не чини многу во финансиска смисла, бидејќи возрасните се индиректно вклучени во образовниот процес на основното образование. Меѓутоа има и некои недостатоци, како што се: мотивацијата на возрасните да се вклучат во процесот на формално образование (кое има подолго времетраење), како и нивно задржување во процесот на образование, односно спречување на осипувањето.



Неформалното постописменување се однесува на специјално дизајнирани програми за постописменување на возрасните кои не се изведуваат во формализирани установи. Најчесто овие програми се дел од некои поголеми проекти на интернационални и национални агенции. Недостатокот на овој вид на

постописменување е во пронаоѓањето на наставен кадар кој би го вршел постописменувањето, креирањето, печатењето и дистрибуирањето на соодветни материјали (кое е навистина голем финансиски трошок), како и нивната парцијална ефективност и времетраење.

Полуструктурираното постописменување би требало да ги надмине недостатоците на формалното и неформалното постописменување. Тоа претставува организирана активност за дистрибуирање на материјалите за постописменување до оние на кои им се потребни, без притоа да се инволвира наставен кадар кој ќе работи со нив. Недостатокот на овој вид постописменување



лежи во изоставувањето на едукаторот како медијатор и мотиватор во процесот на образование, така што останува голема доза на неизвесност за тоа дали возрасните со ниски писмени способности одговорно и совесно ќе се однесуваат кон самата фаза на постописменувањето.

Оправдано е тврдењето дека „во голем број случаи кампањите за описменување не го даваат вистинскиот ефект поради отсуство на позитивен трансфер во периодот по описменувањето т.е. поради отсуство на стимулирачка и образовно развиена писмена средина. Имено, описменетите во кампањите за писменост поради опстојување во заостаната и неписмена средина, каде немаат можност за понатамошно негување на стекнатите способности, во најголем број го забораваат наученото. Оттаму, постописменувачкиот период сè повеќе се смета за витална компонента во креирањето на писмената средина.“¹⁷⁰

Според тоа, може да се заклучи дека стекнувањето на писменоста (основните вештини за читање, пишување и сметање) не претставува завршен чин и нема никакво значење за човекот, доколку не е проследен со можноста за понатамошно практикување и надградување. Описменувањето, не треба да биде крајната цел на образовните акции. Само со целосно создавање услови за понатамошна образовна работа на секој кој е описменет, може да се дојде до ефектите кои ги бара современиот живот и работа.

¹⁷⁰ Велковски, З. (1997). *Неписменоста како општествен и андрагошки проблем*, материјал за интерна употреба.

13. Дидактичките аспекти на организацијата и реализацијата на описменувањето во Република Македонија

13.1. Системска и програмска конципираност на описменувањето на возрастните во рамките на основното образование за возрасни

Во Република Македонија постои нееднаквост во ставовите на експертите за дефинирање на писменоста, односно, кои се критериумите според кои луѓето се сметаат за писмени или неписмени.

Иако владее мнението дека писменоста во Република Македонија се дефинира како „оспособеност на возрасниот да чита, пишува и смета (собира, одзема, множи и дели) и да ги применува стекнатите знаења, вештини и способности во секојдневниот живот“,¹⁷¹ сепак официјалната дефиниција според која ќе се раководиме во толкувањето на писменоста, а според тоа и за неписменоста, е дефиницијата на УНЕСКО-виот Институт за статистика, каде официјалното толкување на писменоста во Република Македонија се врши според Пописот на населението од 2002 година: *„Секоја личност која завршила повеќе од три одделенија од основното образование се смета за писмена. За писмена ќе се смета и онаа личност без училишна квалификација, но со завршени 1-3 одделенија, која ќе знае да чита и пишува одредена композиција (текст) поврзан со секојдневниот живот (да знае да прочита и напише писмо без оглед на јазикот и азбуката). Односно, доколку личноста нема образование или пак завршила само 1-3 одделенија и не знае да прочита и напише композиција (текст) поврзан со секојдневниот живот (да прочита и напише писмо), тогаш таа личност ќе се смета за неписмена.“*¹⁷²

¹⁷¹ Национален извештај – Развој и состојби во образованието и обуката на возрастните во Република Македонија, CONFINTEA VI, Шеста меѓународна конференција за образование на возрасни, 2008, стр. 41.

¹⁷² Дефинирање на писменоста во Република Македонија според УНЕСКО-виот Институт за статистика (UNESCO Institute for Statistics (2011), *Education Indicators and Data Analyses*, UNESCO)

Оваа дефиниција сама по себе имплицира на формалниот карактер кој го има писменоста на возрастните во Република Македонија, а кое е врзано со основното образование за возрастни. Во Република Македонија, според Законот за образование на возрастните, основното образование за возрастните се изведува во специјализирани училишта и институции според соодветни наставни планови и програми. Имено, во Р. Македонија, заклучно со последната учебна година 2010/2011 постојат 12 училишта за основно образование на возрастни со вкупно 75 наставници. На територијата на Скопје егзистира само едно училиште за основно образование на возрастни „Антон Семјенович – Макаренко“. Имајќи го предвид фактот што во Република Македонија има 34 градови, произлегува заклучокот дека основните училишта за возрастните не се застапени во секој град. Во прилог следи табеларен приказ на учениците, паралелките, наставниците и бројот на училишта во основното образование на возрастните:

Табела бр. 27: Табела на бројот на ученици, паралелки, училишта и наставници во основното образование за возрастни според наставен јазик во периодот од 1997-2011 година¹⁷³

Училишна Година	Наставен јазик	Училишта	Паралелки	Ученици	Наставници
1997/1998	Македонски	17	54	1084	84
	Албански	4	12	598	13
1998/1999	Македонски	17	51	1117	96
	Албански	4	13	491	12
1999/2000	Македонски	17	58	961	91
	Албански	5	11	311	14
2000/2001	Македонски	15	47	810	85
	Албански	6	11	327	13
2001/2002	Македонски	9	28	481	49

¹⁷³ Податоците користени во Табелата бр.27 се преземени од Државниот завод за статистика на Република Македонија.

	Албански	4	10	205	10
2002/2003	Македонски	9	28	350	38
	Албански	4	12	198	8
2003/2004	Македонски	9	28	332	38
	Албански	4	12	180	8
2004/2005	Македонски	13	37	623	86
	Албански	3	8	139	11
2005/2006	Македонски	13	43	692	90
	Албански	3	8	159	9
2006/2007	Македонски	14	43	584	90
	Албански	3	8	131	10
2007/2008	Македонски	12	33	435	66
	Албански	4	9	137	12
2008/2009	Македонски	12	31	421	74
	Албански	3	8	128	10
2009/2010	Македонски	10	28	338	62
	Албански	3	8	106	10
2010/2011	Македонски	9	31	395	65
	Албански	3	8	103	10

Според Законот за образование на возрасните¹⁷⁴, наставата во основното образование за возрасните се изведува според посебни наставни програми кои ги донесува установата, односно институцијата за образование на возрасните. Во член 20 од Законот, се наведува дека освен што **програмите за образование на возрасните** можат да се изведуваат преку редовна настава, консултативно-инструктивна настава и дописно-консултативна настава, можат да се остваруваат и преку отворена настава, теле-настава, настава на далечина, мултимедиска и на друг соодветен начин.

¹⁷⁴ Министерство за образование и наука на Република Македонија (2008), *Закон за образование на возрасните*, Членови 17 и 18, Службен весник на Република Македонија бр. 7/08.

Мора да се признае дека последните форми се уште не заживеале во андрагошката практика и не се среќаваат често во институциите за основно образование на возрасни.

Програмите пак, можат да ги реализираат наставници, професори, инструктори за практична настава и стручни соработници. Кадарот кој учествува во образованието на возрасните треба да се стекне со посебна подготовка за работа со возрасни, која се организира во соодветни установи и институции. Тие исто така имаат право и обврска на постојано стручно усовршување, како и усовршување во работата со возрасните.

Учесници во програмите можат да бидат сите лица кои имаат навршено 15 години и ги исполнуваат другите услови пропишани со програмите. Исто така, возрасните имаат законска обврска да потпишат соодветен договор со установата која ја реализира образовната активност, со што се стекнуваат со статус на *учесник во програма за образование на возрасни*. За знаењата, вештините, способностите и компетенциите стекнати од посебните програми за образование на возрасните се добива сертификат. Исто така, во програмите за реализација на основното образование на возрасните им е овозможено на оние кои поседуваат одредени знаења, вештини и способности, но не и сертификат за тоа, да ги докажат полагајќи соодветни испити во соодветни установи за основно образование. Со тоа им се овозможува да им се признае неформалното образование и учење, како и богатото животно и работно искуство со кое располагаат возрасните луѓе.

Освен преку програмите што ги реализираат основните училишта за возрасни на територијата на Република Македонија, постојат и поинакви програми кои пред сè имаат ремедитивна функција: *програми за дооформување на основното образование на возрасните* (за оние лица кои од било која причина го прекинале редовното школување) и *програми за паралелно дооформување на основното образование на возрасни и на стручно оспособување* (која им овозможува на невработените лица покрај основното образование да се стекнат со стручна квалификација од најнизок степен).

Концепцијата за основното образование на возрасните која е предложена од Бирото за развој на образованието во 2008-мата година (сеуште не ревидирана од Центарот за образование на возрасните) се базира на неколку функции, односно *задачи* кои му се задаваат на основното образование за возрасните:

- темелно оспособување на возрастните (описменување и дооформување на основното образование) и стекнување на професионални квалификации (прв степен);
- прилагодување на возрастниот кон новите барања на животот;
- постепено збогатување на творечките способности на возрастниот и неговиот духовен свет;
- индивидуално напредување на возрастниот, како во личниот, така и во општествениот живот и стекнување подобар статус во семејството и во заедницата;
- стекнување нови знаења, вештини, вредности, ставови и навики за успешно соочување со новите барања кои се резултат на научниот, технолошкиот, општествениот, политичкиот и културниот развој.

Според *Националниот извештај за развојот и состојбите во образованието и обуката на возрастните во Република Македонија – CONFINTEA VI*, основните **принципи** врз кои се базира основното образование на возрастните се:

- задолжителност на основното образование на возрастните;
- бесплатно и квалитетно основно образование на возрастните;
- еднаквост и демократичност, односно образованието е фундаментално човечко право и основа за остварување на сите други лични и социјални права;
- стекнување практични знаења и нивна брза примена во секојдневниот живот или оспособување на учесниците самостојно да доаѓаат до потребните извори на информации, податоци или начини на решавање на проблемите.

Наставните планови и програми во основното образование на возрастните се распоредени во осум образовни циклуси со времетраење од четири години. Во рамките на една учебна година, возрастните завршуваат два, наместо еден образовен циклус, каков што е случајот кај децата од основното образование. На тој начин, основното образование на возрастните се скратува наполо споредено со основното образование на децата, а сепак се признава како регуларно завршено основно

образование. Меѓутоа, имајќи ги предвид семејните, работните и другите ангажмани со кои возрастните секојдневно се соочуваат, останува предизвик да се задржат во „училишните клупи“ подолго време, особено доколку образовниот процес не покаже веднаш видливи ефекти.

Наставниот план е изготвен според истата методологија како и наставниот план за децата од основното образование, базирајќи се на одреден сооднос меѓу задолжителни, изборни и факултативни предмети чии содржини главно се исти со содржините за децата од основното образование и отстапуваат од интересите на возрастните слушатели. Голем проблем претставува и недостатокот од учебни помагала, кои најчесто се преземаат од редовното образование на децата и не се прилагодени кон специфичностите на возрастните слушатели. Тоа истовремено претставува една од поголемите пречки која предизвикува незаинтересираност и демотивација кај возрастните за учење.

Во основното образование на возрастните се нудат три модели на наставни планови од кои два се за редовна настава и еден за подготвителна настава:

- наставен план за адолесценти од 15-24 годишна возраст (кој трае 4 учебни години);
- наставен план за возрастни над 24 годишна возраст (кој исто така трае 4 учебни години, но е со редуциран број на наставни предмети и часови седмично. Тоа се должи пред сè на сознанијата за специфичните потреби, животни и работни обврски на возрастните над 24 години);
- наставен план за подготвителна/консултативна настава со возрастни (кој е наменет за оние возрастни кои имаат одредени елементарни предзнаења за читање, пишување и сметање и се оспособени за самообразование со одредена помош, вработени се и не се во можност да ја следат редовната настава).

Сите овие модели на наставни планови треба да излезат пресрет на образовните потреби на возрасните и да обезбедат флексибилност и осовременување на основното образование на возрасните.

Резиме

Теоретскиот дел од овој докторски труд има за цел да го отслика проблемот со не(писменоста) на возрастните во Република Македонија и светот, низ призмата на разновидната светска и национална стручна литература.

Потребата од описменувањето на возрастните како глобална активност се наметнува како неопходност, имајќи ги предвид податоците за неписмено возрастно население во светски размери. Заложбите на сите инволвирани фактори вклучени во процесот на описменување, зборуваат за сериозноста и длабочината на проблемот кој не може да се надмине со брзи и палијативни интервенции. Денес, евидентно е дека станува збор за појава која во голема мера ја погодува и Република Македонија и која доколку сакаме да ја надминеме ќе треба да вложиме големи напори, вештини и упорност во еден сеопфатен и добро организиран процес.

Современите андрагошки научни гледишта во писменоста гледаат единствен пат кон реализацијата на образовните, животните и професионалните потреби на возрастните. Меѓутоа, нагласувањето на потребата од писменост не е својствена само за андрагозите, туку сè повеќе е иманентен дел од проучувањата на социолозите, политиколозите и економистите, кои ја поврзуваат со многу сфери од секојдневниот живот на човекот: со личниот, социјалниот и економскиот развој, со можностите за вклучување во работните процеси, итн.

Опширните современи дефиниции за писменоста кои во неа гледаат можност да се користат пишани информации со цел успешно да се функционира во општеството, да се постигнат одредени лични цели на единката, како и да се развива сопственото знаење и потенцијал, укажуваат на полифакторалноста на оваа појава која бара комплексна анализа и приод.

Неписменоста, како последица од отсуството на пишани и сметачки вештини кај поединецот предизвикува задушвање на свеста и експресијата, лимитирајќи ја неговата можност да го „прочита и напише“ светот. Таа претставува најголем образовен хендикеп кој во голема мера го спречува целосниот развој на човекот и општеството во кое живее и дејствува, спречувајќи да стане активен граѓанин на тоа општество. Поимот *писменост* отсекогаш бил составен дел на одредена култура и

традиција со свои историски, политички, општествени и идеолошки карактеристики. Во Република Македонија за писмена се смета онаа личност која има завршено повеќе од три одделенија од основното образование или пак нема училишна квалификација, но знае да чита и пишува одреден текст со содржина од секојдневниот живот.

Покрај *елементарната или основната писменост* (оспособеноста за читање, пишување и сметање), денес сè повеќе се среќаваме и со терминот *секундарна или функционална писменост* (разбирање на она што е напишано/кажано и негово контекстуално применување, односно оспособеност за користење на читањето, пишувањето и сметањето за свој личен развој, и за развојот на својата заедница), како и со терминот *терцијална писменост* (која произлегува и се однесува на современата информациско комуникациска технологија). Новите видови писменост кој спаѓаат во последната категоријата писменост сè повеќе ја доживуваат својата експанзија: аписменост, компјутерска писменост, критичка, дигитална, здравствена, научна, статистичка, визуелна, емоционална, еколошка, културна, информатичка и медиумска писменост.

Во стручната литература која ја третира оваа проблематика се среќаваат и различни нивоа на писменост кои ја репрезентираат разликата во владеењето со, и успешноста на користењето на вештините за читање, пишување и сметање. Тие заедно со специфичните вештини и способности кои со себе ги носат, треба да кореспондираат со општо прифатената дефиниција за писменост во една земја и да служат како појдовна точка при вршење на тестирањето или евалуацијата на образовното ниво на возрасните.

Владеењето со основните вештини за читање, пишување и сметање од голема мера е условено и од мотивацијата на возрасните за описменување. Таа во најширока смисла на зборот претставува сè она што го поттикнува човекот на активност, што го насочува кон одредена цел и што му овозможува да истрае во започнатата активност.

Мотивацијата на возрасните за описменување претставува субспецификација на мотивацијата за учење и се базира на индивидуалните желби, потреби и интереси на секој поединец. Обидот да се открие зошто возрасните луѓе одлучуваат да се вклучат во процесот на описменување, е круцијален за успешноста на самиот процес на описменување.

Во современото општество, општество базирано на знаење (knowledge-based society), кое претставува сложен и динамичен социјален систем, неписменоста претставува проблем кој го инхибира истото да се развива и да напредува, што понатаму се рефлектира и врз личниот напредок и развој на индивидуите кои живеат во него. Оттука произлегува дека развојот на едно општество е комплементарно условен со степенот на образование на граѓаните во тоа општество. Односно, колку населението поседува повисок степен на образование, толку општеството ќе биде поразвиено во секоја смисла (економска, образовна, социјална и сл.).

Од таа причина, многу иницијативи и проекти на интернационално ниво се преземаат со цел да се отстрани овој горлив проблем кој директно или индиректно влијае врз личниот и општествениот напредок на индивидуите и општествата. Меѓутоа, и покрај сите напори, бројот на неписмената популација (постари од 15 години) во светски рамки достигнува број од близу 800 милиони луѓе кои егзистираат главно во земјите од „третиот свет“, иако и развиените земји не се исклучени од појавата на овој проблем. Овој податок во најмала рака е загрижувачки, иако во статистичките податоци можеме оправдано да се сомневаме поради критериумите според кои луѓето се делат на писмени и неписмени, како и големите разлики во методолошките патишта при собирањето на податоците за неписмените.

Статистичкиот профил на писменоста во Република Македонија е детерминиран според податоците од Државниот завод за статистика кој се повикува на последниот Попис на населението од 2002 година, според кои во Република Македонија има вкупно 3,62% неписмено возрастно население. Меѓутоа, и овие податоци треба да се разгледуваат со одредено ниво на резерва, бидејќи се добиени со помош на погрешен метод за собирање податоци, кој се темели единствено на исказите на попишаното население за сопственото образовно ниво. Со оглед на бројот на населението кое е без образование и со незавршено основно образование, како и од податоците за осипувањето на учениците од основното образование од една генерација, можеме да констатираме дека бројот на неписмено население е многу поголем.

Во Република Македонија во изминатиот период се реализираат и неколку проекти кои директно или индиректно се однесуваат на процесот на описменување на возрастните. Тие главно се финансирани од европските и светските образовни фондови

и претставуваат одличен пример за изготвување и реализација на официјална програма за описменување во нашата земја: „Пристап до образованието за вулнерабилните групи (Зголемување на опфатот на учениците од руралните средини)“, проектот за „Техничка поддршка на Министерството за образование и наука за доживотно учење“ и тековниот проект во рамките на IPA Оперативната програма (компонента 4) – „Развој на програми за образование на возрасни и програми за описменување и дооформување на основното образование кај исклучените лица“.

Описменувањето на возрасните во голема мера зависи и од наставничките компетенции кои ги поседува наставниот кадар кој работи со возрасните. Наставничкиот кадар кој работи во институциите за образование на возрасни во Република Македонија е најчесто со завршено педагошко образование, без посебна оспособеност за работа со *возрасни ученици*, а уште помалку за работа со неписмени возрасни луѓе. Тоа е една од главните причини и за нискиот квалитет на постигнувањата на овие ученици и нивното слабо инволвирање во целокупниот образовниот процес. Критериумите според кои се врши изборот на наставничкиот кадар кој ќе работи во институциите за образование на возрасни (работничките универзитети, центрите за странски јазици, основните училишта за образование на возрасни, провајдерите на обуки од невладиниот сектор, итн.) се исти како и за наставниците кои работат во редовните основни и средни училишта. Сето тоа имплицира дека треба да се измени постоечката квалификациска структура и улога на наставникот во процесот на образование на возрасните, но и во процесот на описменување, како составен дел од формалното основно образование за возрасните во Република Македонија.

Покрај тоа што успешноста на една програма за описменување во најголема мера зависи од индивидуалните заложби на возрасниот ученик за описменување, како и од улогата на наставникот во процесот на описменување, таа зависи и од некои надворешни фактори кои на прв поглед се чинат небитни, но сепак имаат голем удел во неа. Тоа се: времетраењето на програмата, периодот од годината во кој ќе се спроведува, хомогеноста на групата учесници, местото на изведување, јазикот на изведување, претходно извршената кампања за имобилизирање на возрасните за описменување, правилната селекција на наставниот кадар и финансирањето.

Како успешен и позитивен пример за описменување на возрасните, се разгледува и моделот на описменување на Пауло Фреире, чии позитивни одлики можат да се искористат како насоки кон креирањето на нов модел за описменување во Република Македонија. Имено, новиот револуционерен метод на описменување на Пауло Фреире се јавува како антитеза на дотогашниот (а и сегашен) концепт на т.н. „банкирање“ или „банковно образование“ во кое се вклучени *наратор* (субјект), тоа е наставникот и *слушател* (објект) кој го претставува ученикот. Со зборувањето (нарацијата), наставникот има за цел да ја *наполни* главата на ученикот со содржини кои се оттуѓени од реалноста, дисконектирани од тоталитетот кој би им дал значење. Ученикот пак, претставува „контејнер“, „сад“ или „кутија“ која треба да биде наполнета со содржини преку нивно механичко меморизирање. Исто така, овој модел се базира на концептот на *освестување*, кој Фреире го нарекува и *консциентизација* (*constientização*) и кој својата идеолошка суштина ја наоѓа во критичката свест кај луѓето. Основниот наставен метод кој води кон *освестувањето*, според Фреире, е **дијалогот**. Фреире своето револуционерно образование го базира на нова форма на наставна работа во т.н. **културни кружоци** кои претставуваат спротивност на формалните училишни установи. Во нив, се отфрла хипотезата за механичко стекнување на вештините за читање, пишување и сметање, и се прифаќа *проблемскиот пристап* во описменувањето на возрасните, кој во целост одговара со карактеристиките за учење кај возрасните ученици и се изведува преку кодирање и декодирање на проблемските ситуации.

Витален елемент во процесот на описменување на возрасните претставува и постописменувачкиот период кој треба да се третира како интегрален, а не одвоен дел од него. Тој најчесто се дефинира како период кој следи сукцесивно на процесот на описменувањето. Но, разгледувањето на проблемот од поширока перспектива, наметнува ре-дефинирање на тој проблем при што се сфаќа како *обезбедување образовна помош на сите оние кои имаат тешкотии со вештините за читање, пишување и сметање*.

Писменоста или описменувањето, многу истражувачи, аналитичари и политичари во Р. Македонија треба да ја разгледуваат како една од клучните карактеристики за „преживување“ и успешен персонален живот на луѓето во 21 век,

затоа што образовниот, економскиот и социјалниот прогрес на една држава е поголем колку што е помал процентот на неписмено население во таа земја.

Оние единки кои не се писмени, се соочени со сериозни социјални, општествени и економски предизвици, што секако може да имплицира негативни општествени реперкусии. Поради тоа, за секое општество од еноормна важност е што поголем дел од своите граѓани да се оспособат со основните компетенции за читање, пишување и сметање.

II

МЕТОДОЛОГИЈА НА ИСТРАЖУВАЊЕТО



II Методологија на истражувањето

1. Предмет на истражувањето

Предмет на ова истражување ќе биде описменувањето на возрасните во Република Македонија. Имено, ќе се испитува сегашната состојба со писменоста на возрасното население и стратегиите за надминување на овој проблем. Сето тоа ќе биде разгледувано низ призмата на:

- неписмените возрасни субјекти, од било кои причини не успеале да го дооформат или воопшто не биле вклучени во образовниот процес;
- наставниците и едукаторите кои работат со неписмената возрасна популација;
- креаторите на образовната политика (претставници од државните органи: Бирото за развој на образованието, Центарот за образование на возрасните и Министерството за образование и наука на Република Македонија);
- анализирањето на програмите за I, II, III и IV циклус од основното образование на возрасните кои упатуваат на оспособување со вештините за читање, пишување и сметање.

2. Цел и карактер на истражувањето

Цел на ова истражување е да се утврди сегашната состојба со писменоста на возрасните во Република Македонија и да се испита нејзиниот развој (тенденција).

Според својот **карактер** ова истражување е:

- применето, бидејќи се испитува состојбата на писменоста на возрасните во Р. Македонија од различни аспекти;
- современо, бидејќи се занимава со можеби еден од најактуелните и комплексни глобални и национални проблеми за андрагошката практика, но и за целокупниот општествен прогрес;

- емпириско, бидејќи проблемот се проучува со непосредно снимање на моменталната состојба, набљудување и испитување на писменоста како појава;
- компаративно, бидејќи се компарираат светските со националните трендови и искуства на полето на описменувањето на возрастните;
- експликативно, бидејќи со ова истражување ќе се утврдуваат причинско - последичните врски меѓу одделните фактори и писменоста на возрастните, со цел подлабинско запознавање со истата;
- интердисциплинарно, поради самата природа на проблемот кој се проучува (описменувањето на возрастните), која како таква инволвира повеќе науки и научни дисциплини.

Поради комплексноста и интердисциплинарноста на проблемот кој ќе се проучува, ова истражување ќе претставува комбинација од квантитативен и квалитативен пристап на истражување. Имено, со оглед на техниките и инструментите кои беа користени, добиени се податоци кои се претежно од квалитативна природа, но не се исклучени ниту податоците од квантитативна природа. Поради тоа, можеме да кажеме дека истражувањето не може децидно да се смести ниту во квантитативната, ниту во квалитативната група на истражување.

3. Задачи на истражувањето

Целта на истражувањето е конкретизирана низ следните задачи:

1. Да се испита значењето кое креаторите на образовната политика во Република Македонија ѝ го придаваат на писменоста;
2. Да се утврди дали постои стратегија за нивелирање (отстранување) на неписменоста во Република Македонија;
3. Да се испита дали постои одреден специфичен образовен модел според кој се реализира описменувањето на возрастните;
4. Да се испита дали постои соработка меѓу владиниот и невладиниот сектор во борбата против неписменоста;

5. Да се испита дали во Р. Македонија постои или се продуцира образовен кадар кој е оспособен за описменување на возрасни луѓе;
6. Да се испитаат начините за мотивирање на возрасните за описменување;
7. Да се испитаат методите и техниките на наставниците во реализацијата на наставата со возрасните учесници;
8. Да се утврди дали постои поврзаност меѓу неписменоста и невработеноста на возрасната популација луѓе;
9. Да се утврди дали постои поврзаност меѓу неписменоста на возрасните и нивната социјална ексклузија;
10. Да се утврдат причините поради кои возрасните не се описмениле во минатото;
11. Да се утврди кои се најчестите мотиви на возрасните за описменување;
12. Да се испита дали неписменоста на родителите влијае во предизвикување неписменост кај нивните деца;
13. Да се испита дали наставните програми од I, II, III и IV образовен циклус од основното образование на возрасните (целите, содржините и активностите) кореспондираат со карактеристиките и потребите на возрасните ученици.

4. Хипотези

Основна хипотеза во ова истражување ќе биде: *Постои неповолна состојба со писменоста на возрасните во Република Македонија.*

Посебни хипотези (прикажани според групи) се следните:

- **Група А: (Хипотези кои се однесуваат на ставовите и мислењата на наставниците, односно едукаторите инволвирани во процесот на описменувањето кај возрасните)**
 1. Не се користат соодветни начини за мотивација на возрасните за описменување;

2. Не се користат соодветни наставни методи и техники во реализацијата на процесот на описменување на возрасните;
- **Група Б: (Хипотези кои се однесуваат на ставовите и мислењата на креаторите на образовната политика и програмите за описменување на возрасните)**
 - Креаторите на образовната политика за описменување на возрасните ѝ придаваат минорно значење на писменоста;
 - Во Република Македонија не постои стратегија за нивелирање (отстранување) на неписменоста;
 - Во Република Македонија не постои одреден специфичен образовен модел според кој се реализира описменувањето на возрасните;
 - Не постои соработка меѓу владиниот и невладиниот сектор во борбата против неписменоста;
 - Во Р. Македонија не се продуцира доволно образовен кадар кој е оспособен за описменување на возрасни луѓе;
 - **Група В: (Хипотези кои се однесуваат на ставовите и мислењата на неписмените возрасни субјекти)**
 - Постои значајна поврзаност меѓу неписменоста и невработеноста на возрасната популација луѓе;
 - Постои значајна поврзаност меѓу неписменоста на возрасните и нивната социјална ексклузија;
 - Најчестите причини поради кои возрасните не се описмениле во минатото се од финансиска природа;
 - Возрасните не се доволно мотивирани да се описменат;
 - Неписменоста на родителите влијае на образовниот развој на нивните деца.

- Група Г: (Хипотези кои се однесуваат на компатибилноста на програмите од I, II, III и IV образовен циклус од основното образование на возрасни со карактеристиките на возрасните)
- Наставните програми од I, II, III и IV образовен циклус од основното образование на возрасните (целите и содржините) не кореспондираат со карактеристиките и потребите на возрасните ученици.

5. Варијабли на истражувањето

Независна варијабла во ова истражување ја сочинуваат факторите (причините) кои доведуваат до неписменост кај возрасните. Тие воедно претставуваат и помошни независни варијабли:

- специфичниот образовен модел според кој се реализира описменувањето на возрасните;
- компетенциите на наставниот кадар кој работи во описменувањето на возрасни луѓе;
- начините кои наставниците/едукаторите ги користат за мотивирање на возрасните за описменување;
- методите и техниките кои наставниците/едукаторите ги користат во реализацијата на наставата со возрасните учесници;
- соработката меѓу владиниот и невладиниот сектор во борбата против неписменоста;
- наставните програми од I, II, III и IV образовен циклус од основното образование на возрасните.

Додека, *зависната варијабла* е писменоста на возрасните луѓе (оспособеноста на возрасните луѓе во Република Македонија за читање, пишување и сметање).

6. Методи, техники и инструменти на истражувањето

Од методите, во ова истражување ќе се користат:

- методот на **анализа** (структурална и компаративна),
- методот на **компарација**,
- **дескриптивниот метод**,
- методот на **генерализација** - односно ќе се врши анализирање на состојбата, компарирање и генерализирање.

Согласно поставените задачи ќе бидат применети техниките:

1. **Анкетирање** со следниот инструмент:

- **анкетен лист (прашалник-скалер)** наменет за примерокот наставници, односно едукатори кои работат со неписмената возрасна популација од основното образование на возрасните, од работничките универзитети и од невладините организации. Прашалникот е составен од две групи прашања кои произлегуваат од поставените хипотези и задачи за истражување и се однесуваат на методите и техниките кои ги користат наставниците/едукаторите во наставата со возрасните и методите и начинот на којшто ги мотивираат возрасните за описменување. Наставниците, односно едукаторите заокружуваа еден од четирите понудени ставови по однос на секое прашање. Ставовите во прашалникот се од Ликертов тип, без неутрална категорија и се нумерирани со броеви од еден до четири. Предвиденото време за пополнување на прашалникот беше дваесеттина минути.
- **анкетен лист** наменет за креаторите на образовната политика и програма за описменување на возрасните (претставници од државните органи: Бирото за развој на образованието, Центарот за образование на возрасните и Министерството за образование и наука на Република

Македонија). Прашалникот е составен од вкупно десет прашања од отворен, затворен (со понудени два или три одговори) и комбиниран тип. Анкетираните субјекти можеа слободно да го напишат своето мислење на отворените прашања во врска со нивниот став за тоа. Предвиденото време за одговарање на прашањата од анкетниот лист беше дваесеттина минути.

1. Интервјуирање со следните инструменти:

- **протокол за интервју** наменет за примерокот неписмени возрастни субјекти кои од било кои причини не успеале да го дооформат образованието или воопшто не биле вклучени во образовниот процес. Имено, користена е форма на структурирано интервју, при што неписмените субјекти се водеа низ разговорот според следните теми: причините за неписменост, мотивите за описменување, односот на општествената и социјална средина кон неписмените, неписменоста и вработеноста на неписмените, неписменоста и воспитувањето на децата. Интервјуираните субјекти имаа и слобода да дополнат или да додадат нешто кое во текот на интервјуто не беа прашани.

2. Анализа на документација

- Анализа на содржините и целите од програмите за I, II, III и IV циклус од основното образование на возрастните по наставните предмети македонски јазик и математика, кои упатуваат на оспособување со вештините за читање, пишување и сметање
- Анализа на содржините и целите од програмите за II, III, IV и V одделение од основното образование на учениците по наставните предмети македонски јазик и математика;
- Анализа на легислативните и стратешки образовни документи кои ја третираат проблематиката за описменување на возрастните во Република

Македонија: Законот за образование на возрасните, Стратегијата за образованието на возрасните (2010-2015), Националната програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015).

3. Фокус група

- **фокус групите** ги сочинуваа неписмени субјекти (не поседуваат вештини за читање, пишување или сметање), кои беа хомогени според одреден критериум (најчесто место на живеење и пол), со цел да се испитаат нивните ставови во врска со неписменоста и описменувањето. Разговорот со групите траеше околу еден час, секој од субјектите вклучени во нив имаше можност да го каже своето мислење и став на следните теми за разговор: причините за неписменост, мотивите за описменување, односот на општествената и социјална средина кон неписмените, неписменоста и вработеноста на неписмените, неписменоста и воспитувањето на децата.

7. Популација и примерок

Популацијата во ова истражување ја сочинуваат *неписмените возрасни луѓе (над 15 годишна возраст) на територијата на Република Македонија.*

Примерокот кој ќе се користи во ова истражување, поради неговата специфична природа е пригоден и изнесува вкупно *145 единици дистрибуирани низ следните градови: Скопје, Битола, Тетово, Куманово, Штип, Радовиш, Гевгелија и Конче.*

Опфатени се следните категории субјекти:

- **група од 102 неписмени субјекта** од различен пол, возраст и етничка припадност низ територијата на Република Македонија;
- **група од 28 наставници/едукатори** кои работат со неписмени возрасни луѓе од основните училишта за возрасни и нивните подрачни единици, наставници од работничките универзитети и едукатори од невладините организации;

- **група од 15 претставници** од Министерството за образование и наука, Бирото за развој на образованието и Центарот за образование на возрасни.

Во следниот табеларен приказ е прикажан примерокот на истражувањето според градови и категории субјекти:

Табела бр. 28: Структура на примерокот на субјекти во истражувањето според категории и градови

Град	Неписмени возрасни субјекти	Наставници/ едукатори	Претставници од МОН, ЦОВ и БРО	ВКУПНО
	(f)	(f)	(f)	(f)
Скопје	51	11	15	77
Битола	14	7	/	21
Тетово	6	3	/	9
Штип	6	3	/	9
Радовиш	11	2	/	13
Гевгелија	6	/	/	6
Куманово	/	2	/	2
Конче	8	/	/	8
ВКУПНО	102	28	15	Σ=145

8. Обработка на податоците

Податоците добиени од **анкетните листови** спроведени на примерокот од неписмени субјекти, како и податоците од претставниците од Министерството за образование и наука на Република Македонија, Центарот за образование на возрасни и Бирото за развој на образованието, се претежно од квантитативна природа и се обработувани во Excel компјутерската програма. Со помош на оваа програма се утврди модот (за да се види скорот кој најчесто се јавува), аритметичката средина, стандардната девијација (за да се утврди колку од резултатите отстапуваат од аритметичката средина) и хи-квадратот (за да се утврди значајноста на разликата во одговорите што ги давале субјектите).

Податоците добиени од **интервјото** се квалитативно обработени, со помош на: методот на дескрипција со кој се опишуваат индивидуалните специфични ставови на субјектите, но и најзачестените ставови и мислења на целокупниот примерок; методот на компарација со кој се врши споредба на исти или спротивни ставови на субјектите според различни критериуми; и методот на генерализација со кој се изведуваат општи заклучоци од индивидуалните ставови и мислења на субјектите во примерокот.

Податоците добиени од **анализата на документацијата** се толкувани користејќи ги претходно набројаните методи.

Резултатите се претставени процентуално и графички, со помош на некои од графиконите за прикажување на резултати со атрибутивни својства.

9. Организација на истражувањето

Истражувањето е спроведено во временската рамка од септември 2008 година до декември 2010 година, односно траеше вкупно 27 календарски месеци.

За време и по периодот на истражувањето, предвидена е анализа на релевантната документација која го третира овој проблем, за потоа да се премине кон анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето.

III

АНАЛИЗА И ИНТЕРПРЕТАЦИЈА НА РЕЗУЛТАТИТЕ ОД ИСТРАЖУВАЊЕТО



III Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

Во третиот дел од трудот ќе се задржиме на анализата и интерпретацијата на резултатите од истражувањето. Имено, комплексноста на проблемот бара приоѓање од различни аспекти со цел да се добие комплетна слика за истиот. Поради тоа, користени беа соодветни техники на истражување, секоја од свој аспект на проучување на проблемот: анкетен лист за наставниците и едукаторите вклучени во процесот на описменувањето на возрасните, анкетен лист наменет за претставниците од Министерството за образование и наука на Република Македонија, Центарот за образование на возрасните и Бирото за развој на образованието, структурирани интервјуа и фокус групи со неписмена возрасна популација, како и анализа на целите и содржините од програмите од првиот, вториот, третиот и четвртиот образовен циклус од основното образование на возрасните и анализа на целите и содржините од програмите за второ, трето, четврто и петто одделение од редовното основно образование. Во интерпретацијата на резултатите ќе се осврнеме кон одговарање на претходно зададените задачи и поставените хипотези на истражувањето.

1. Писменоста на возрасните во Република Македонија низ призмата на креаторите на образовната политика

Анализата на мислењето на креаторите на образовната политика во Република Македонија (претставниците од Министерството за образование и наука, Бирото за развој на образованието и Центарот за образование на возрасни) е обид да се лоцира местото на писменоста на возрасните во листата на приоритети на државните образовни институции, како и значењето кое ѝ се придава. Преку нивните мислења и ставови се обидовме да добиеме одговор на прашањата за тоа дали се предвидени одредени чекори за подобрување на состојбата со описменувањето на возрасните, како и да ги утврдиме досегашните практики на ова поле.

Имено, со инструментот наменет за креаторите на образовната политика се испитаа ставовите и мислењата на вкупно 15 претставници од Министерството за образование и наука на Република Македонија, Центарот за образование на

возрасните и Бирото за развој на образованието, со следната дистрибуција според институции:

Табела бр. 29: Структура на примерокот претставници од државни образовни институции

Институција	f
Министерство за образование и наука на РМ	3
Центар за образование на возрасни на РМ	6
Биро за развој на образованието	6
Вкупно	$\Sigma=15$

За целите на истражувањето, се користеше прашалник составен од 10 прашања од отворен, затворен и комбиниран тип. Прашањата се однесуваат на запознаеноста на испитаниците со моментната состојба во Р. Македонија во врска со неписменоста, стратегијата за нејзино нивелирање, како и нејзино спроведувањето во практиката. Испитаниците имаа слобода да го селектираат или напишат својот став по однос на зададените прашања.

1.1. Стратегии за нивелирање на неписменоста во Република Македонија или пасивно набљудување и конформирање со сегашноста?

Тргувајќи од мнението дека писменоста на луѓето во една држава би требало да претставува еден од општествените, економски и образовни приоритети, не сме изненадени од податокот дека сите испитаници од примерокот се запознаени со моменталната состојба со неписменоста на возрасните во Република Македонија, што можеме да го сфатиме како позитивен индикатор за нивната посветеност и ангажираност за овој проблем. Меѓутоа, во понатамошната продлабочена анализа на резултатите, добиваме сосема поинаква слика.

Во врска со начинот на лоцирање на неписмената возрасна популација, добивме различни одговори кои упатуваат повеќе на местата каде би можеле да се добијат информации за бројот на неписмената возрасна популација, отколку начините

според кои ги лоцираат неписмените. Во рамките на овој проблем се наведуваат и одговори со кои се зазема јасен став за местото и процентот на неписмено население без притоа да се објасни заклучокот до кој се дошло: „Неписмената возрастна популација е во руралните средини“ (претставник од Бирото за развој на образованието) и „Во Македонија во возрастната група од 15-64 години има 31% луѓе со неоформено основно образование од кои 10% воопшто не посетувале училиште и тие се неписмени“ (претставник од Центарот за образование на возрасни).

Останатите одговори на испитаниците се прикажани во графичкиот приказ подолу.

Графикон бр. 1: Ставови и мислења на примерокот креатори на образовната политика во РМ во врска со начинот на лоцирање на неписмената возрастна популација



Повеќе од половината од одговорите на испитаниците се повикуваат на официјалните документи и организации во Република Македонија за бројот и локацијата на неписмените возрасни субјекти, меѓутоа мора повторно да ја споменеме несоодветната методологија која тие организации ја користат при собирањето и обработката на податоците за неписменоста. Имено, тие за релевантен став го земаат

само усниот исказ на испитаникот за неговата писменост или неписменост (Пописот на населението и домаќинствата во Република Македонија од 2002 година), како и вршењето пресметки според кои се земаат предвид запишаните и завршените ученици според одделенија. Дополнителни анализи за утврдување на фактичката состојба со неписменото возрасно население, како и неговата локација, не се прават од страна на државните образовни органи. Тоа е показател за несериозниот пристап во ремедирањето и идното превенирање на овој проблем, затоа што првиот чекор при обидот за намалување на бројот на неписмено возрасно население е идентификација и локација на индивидуите со ваков образовен недостаток, за потоа да може да се пристапи кон нивно мобилизирање во некоја од формите за описменување.

Во врска со анализата на резултатите за тоа дали постојат и кои се *предвидените мерки за нивелирањето на неписменоста* во рамките на институциите од кои доаѓаат испитаниците, сите испитаници потврдно одговараат, при што како мерки за отстранување на неписменоста ги наведуваат:

- целите содржани во *Националната програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015)*;
- изготвувањето *посебни програми за основно образование на возрасните* од страна на Бирото за развој на образованието во 2005-тата година;
- изготвување *програми за описменување и дооформување на основното образование за исклучените групи*, во рамките на третата компонента од ИПА проектот на Центарот за образование на возрасните;
- *Локалната самоуправа* со акции за стимулирање на описменувањето и дооформувањето на основното образование на возрасните.

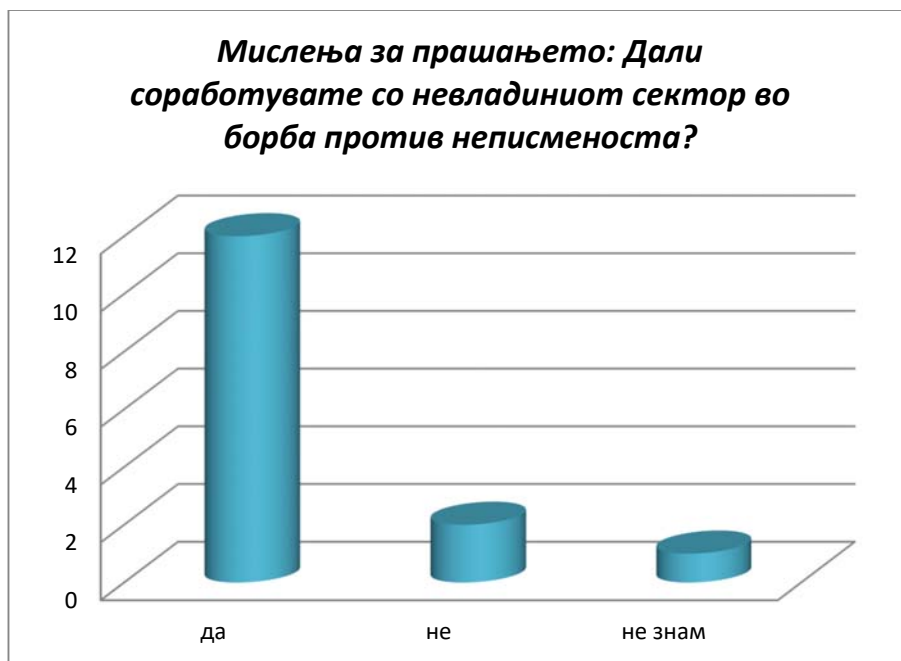
Графикон бр. 2: Ставови и мислења на примерокот креатори на образовната политика во РМ во врска со предвидените мерки за нивелирање (отстранување) на неписменоста



Според податоците прикажани во графичкиот приказ погоре, може да заклучиме дека испитаниците ги истакнуваат декларативните и воопштени цели на националните стратески образовни документи како мерки со кои би се отстранила неписменоста, потоа моменталните проектни активности кои се сеуште во зародиш, палијативните и индивидуални обиди на локалната самоуправа, како и застарените програми за основното образование на возрасните, без притоа да ги наведат *како* тие конкретно влијаат на отстранувањето на неписменоста во Р. Македонија и кои се конкретните мерки со кои нивната институција придонесува кон отстранувањето на неписменоста на возрасните. За жал, овие ставови на претставниците на образовниот врв во Р. Македонија одат во прилог кон потврдувањето на посебната хипотеза за *непостоење на стратегија за нивелирање (отстранување) на неписменоста во Република Македонија.*

Соработката со невладиниот сектор во борба против неписменоста, претставува исто така еден од поважните фактори кои придонесуваат за подобрувањето на состојбата со неписменоста во Република Македонија. Меѓутоа, според одговорите на две третини од испитаниците вклучени во примерокот, Република Македонија не се соочува со ваков проблем, односно постои извесна соработка меѓу владиниот и невладиниот сектор во борбата против неписменоста.

Графикон бр. 3: Ставови и мислења на примерокот креатори на образовната политика во РМ во врска со прашањето: Дали соработувате со невладиниот сектор во борба против неписменоста?



Овие податоци се еден од показателите кои не упатуваат да мислиме дека сме на вистинскиот пат при креирањето на стратегијата за описменувањето на возрасните и образованието на возрасните во целина. Улогата на неформалниот сектор преку организирање неформални програми за описменување на возрасните, како и при лоцирањето и идентификувањето на неписмената возрасна популација се покажал како исклучително значаен фактор во светски рамки. Возрасните не преферираат да бидат вклучени во формалниот систем на образование (од кој во најголем број случаи имале негативно искуство во минатото) и повеќе ги преферираат неформалните облици преку кои ќе можат да се стекнат со вештините за читање, пишување и

сметање. Меѓутоа стравуваме од неvistинитост и неиздржаност на изјавите од испитаните субјекти, бидејќи за ова прашање треба да се испита и ставот на претставниците од невладиниот сектор. Поради тоа, *не можеме со сигурност да тврдиме дали посебната хипотеза за непостоење на соработка помеѓу владиниот и невладиниот сектор во борбата против неписменоста е целосно отфрлена.*

Фактот што повеќе од половина од испитаниците одговараат дека како *државни институции не вршат обука на едукатори кои би работеле со неписмената возрасна популација*, не нè изненадува, со оглед на тоа што не постојат и не се спроведуваат посебни програми за кои би биле потребни едукатори за описменување на возрасните. Она што е загрижувачки, е податокот што во Република Македонија само една високообразовна институција (Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет од Скопје), продуцира андрагошки кадар, односно педагошки кадар со андрагошка оспособеност, кој е оспособен за работа со возрасните ученици, ги познава нивните психофизички карактеристики, како и методите и техниките во реализацијата на образовниот процес со возрасните. Наставниците кои работат во основните училишта за возрасни најчесто немаат андрагошка обука (иако е законски предвидена), што дополнително влијае во креирањето на негативната слика за процесот на описменување на возрасните.

Графикон бр. 4: Ставови и мислења на примерокот креатори на образовната политика во РМ во врска со прашањето: Дали вршите обука на едукатори кои би работеле со неписмена возрастна популација?



Испитаниците кои одговараат потврдно на ова прашање, не нудат дополнително објаснување за тоа *како* и *кој* ја врши обуката, додека останатите не знаат дали нивната институција од каде доаѓаат врши обука на едукатори кои би работеле со неписмената возрастна популација. Треба да истакнеме и дека вработени од иста институција даваат дисидентни одговори на ова прашање, што не наведува да заклучиме дека не се запознаени доволно со активностите на нивната матична институција. Анализата на овие податоци е доказ повеќе кон прифаќањето на посебната хипотеза дека во Република Македонија не се продуцира доволно образовен кадар кој е оспособен за описменување на возрастни луѓе.

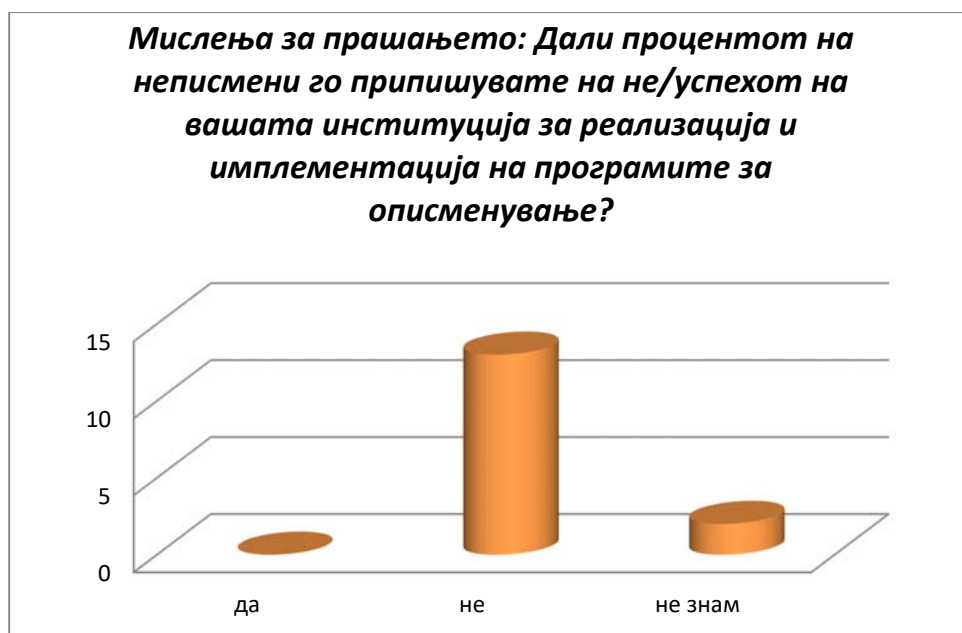
Со оглед на релевантноста на проблемот со писменоста на возрастните во Република Македонија и ургентната потреба од акција на ова поле, 14 од вкупно 15 испитаници сметаат дека може да се унапреди политиката за описменување на возрастните, при што упатуваат на неколку можни решенија кои би можеле да се имаат предвид при ревидирањето на стратегијата за описменување на возрастните:

- зголемување на мотивацијата на возрастното население за описменување (организирање кампањи за подигање на свесноста кај возрастните за потребата од описменување);

- отворање на повеќе институции за образование и обука на возрасните каде ќе може да се спроведува описменувањето;
- ревидирање на наставните програми од страна на повеќе експерти од различни институции: Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието, Центарот за образование на возрасните, високообразовните институции, практичари директно вклучени во образовниот процес со возрасните и надворешни експерти.
- унапредување на образованието и обуката на наставниот кадар кој работи со возрасни;
- можност за завршување основно образование и стекнување одредена квалификација од прв степен.

Свесни за состојбата со неписменоста во Република Македонија, сепак загрижувачкиот процент на неписмени, скоро сите (13 од вкупно 15) од анкетираниите не го припишуваат на не/успехот на работата на нивните организации.

Графикон бр. 4: Ставови и мислења на примерокот креатори на образовната политика во РМ во врска со прашањето: Дали процентот на неписмени го припишувате на не/успехот на вашата институција за реализација и имплементација на програмите за описменување?



Како виновници за лошата состојба ја наоѓаат Владината стратегија за образование на возрасната популација, самите неписмени (како незаинтересирани за користење на образовни услуги) и взаемното институционално обвинување (Бирото за развој на образованието го обвинува Центарот за образование на возрасни за инертноста во интервенирањето за решавање на овој проблем и обратно, Центарот за образование на возрасните го обвинува Бирото за развој на образованието за изработка на несоодветни програми за описменување на возрасните). Претставниците од Министерството за образование и наука пак повикуваат на заедничка соработка на сите релевантни фактори за овој проблем: претставници од локалната самоуправа, експерти (национални и надворешни), ЦОВ, БРО и практичарите кои се директно вклучени во наставниот процес со возрасните. Ваквиот субјективен приод и пристрасноста во третирањето на проблемот со неписменоста, како и недоволната соработка меѓу државните институции води кон влошување и на сегашната неповолна состојба со неписменоста во Република Македонија.

1.2. Утврдување на специфичен образовен модел за описменување наспроти описменување во рамките на основното образование на возрасните

Еден од поголемите причинители за зголемување на бројот на неписмени во Република Македонија е непостоењето на специфичен образовен модел за описменување на возрасните и третирање на проблемот со писменоста како составен дел од основното образование на возрасните. Од анализата на добиените одговори од испитаниците во врска со тоа *дали постои законски пропишана програма за работа со неписмената возрасна популација (како посебна група)?*, можеме да истакнеме дека повеќе од две третини од нив одговараат дека постои посебна програма за работа со неписмената возрасна популација, додека помалку од една третина од испитаниците не знаат дали постои и се спроведува таква програма.

Графикон бр. 6: Ставови и мислења на примерокот креатори на образовната политика во РМ во врска со прашањето: Дали постои законски пропишана програма за работа со возрасната неписмена популација?

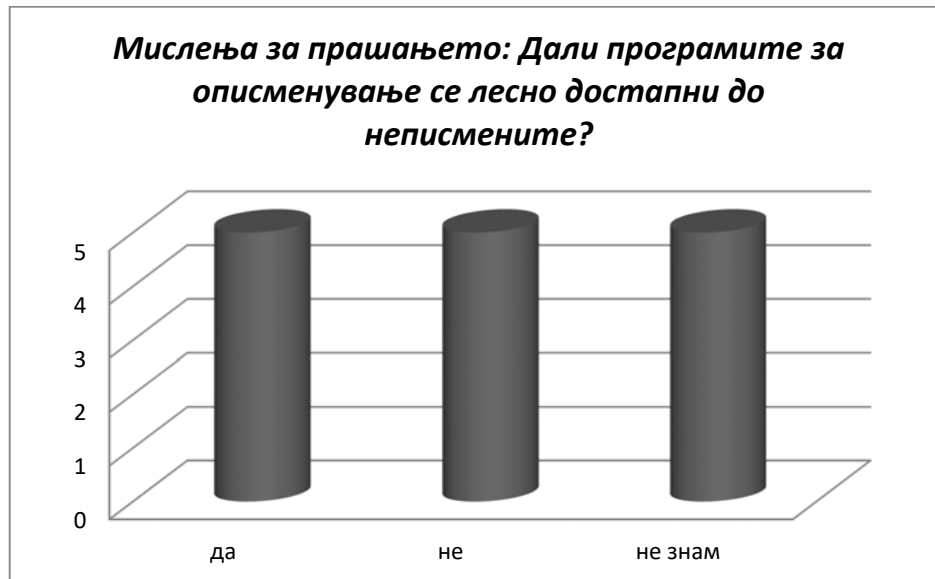


Оние испитаници кои одговориле потврдно, упатуваат на наставните програми кои ги изготвило Бирото за развој на образованието во 2005-тата година според карактеристиките на возрасните учесници во образовниот процес и кои се имплементирани во рамките на основното образование на возрасните, но некои од испитаниците наведуваат и други програми за описменување кои иако не се законски пропишани и официјални, сепак претставуваат добри проектни практики според кои треба да се раководат државните образовни органи при креирањето нови современи програми за описменување на возрасните (програмите од проектот за техничка поддршка на Министерството за образование и наука во рамките на Доживотното учење и програмите од проектот за функционално описменување на жените, раководен од UNICEF). Останатите 4 од 15-те испитаници кои одговориле дека не знаат за постоењето на законски програми за работа со неписмените возрасни, се показател за пасивниот и игнорантен став кој го имаат вработените во највисоките државни образовни институции.

Достапноста на програмите за описменување е исто така прашање кое бара посебно внимание во третманот на проблемот со неписменоста. Неписмените се

специфична категорија субјекти која изискува достапност и флексибилност на образовната понуда, во спротивно нивната образовна апстиненција ќе биде загарантирана. Имајќи го предвид фактот што тие потешко се мотивираат да се вклучат во образовниот процес од низа причини, мора да се направат дополнителни напори за да се обезбеди поголема достапност на образовната понуда. Во тој контекст, една третина од испитаниците вклучени во ова истражување сметаат дека програмите кои се нудат од страна на образовните институции за возрасните во Република Македонија се лесно достапни до неписмените. Втората третина од испитаниците сметаат дека овие програми не се лесно достапни до неписмените и третата третина, или 5 од вкупно 15 испитаници, не можат да проценат дали програмите наменети за неписмените се лесно достапни до нив.

Графикон бр. 7: Ставови и мислења на примерокот креатори на образовната политика во РМ во врска со прашањето: Дали програмите за описменување се лесно достапни до неписмените?



Како причини за достапноста на програмите до возрасните луѓе кои се неписмени, испитаниците ги наведуваат следните:

- претставени се на интернет страницата на Бирото за развој на образованието;
- можат да се пронајдат во Центарот за образование на возрасните.

Сметаме дека е илузорно да се очекува неписмените возрасни кои не поседуваат вештини за читање, пишување и сметање да поседуваат компјутерски вештини и да ги пронајдат овие програми на интернет страницата на Бирото за развој на образованието¹⁷⁵, или пак да се обратат во Центарот за образование на возрасните за самоиницијативно вклучување во образовниот процес (поради низа причини: срам, страв од осуда, страв од неуспех и сл.)

Причини пак за недостапноста на програмите, според испитаниците, се следните:

- недоволната заинтересираност на возрасните за образование;
- непоседувањето финансиски средства за школување.

Непоседувањето финансиски средства за школување ќе ја сметаме за неоправдана причина за недостапност на програмите до возрасните, бидејќи според Законот за образование на возрасните, од 2008-мата година основното образование на возрасните е бесплатно за сите граѓани на Република Македонија без оглед на пол, возраст и етничка припадност. Додека недоволната заинтересираност на возрасните за описменување не смее да се смета за причина која треба да ги спречи организациите за подобра промоција на програмите за описменување.

Во рамките на испитувањето на ставовите и мислењата на креаторите на образовната политика во Република Македонија се обидовме да откриеме и дали во описменувањето на возрасните се користи некој светски модел за описменување. Повеќе од две третини од испитаниците одговараат дека не се запознаени со овој проблем, односно не знаат дали се користи некој ефикасен и ефективен светски модел за описменување на возрасните, што е поразително со оглед на фактот што токму овие испитаници се креаторите на образовната политика за возрасните во Република Македонија. Останатите испитаници (4) кои сметаат дека во Република Македонија се користи некој од моделите за описменување, наведуваат одговори кои не можеме да ги сметаме како релевантни, како на пример: се користи меѓународен модел, се

¹⁷⁵ Патем, според последните лични пребарувања од август 2012 година, на интернет страницата на Бирото за развој на образованието не се поставени програмите за основното образование на возрасните.

користи модел на добри практики и интегриран модел. Анализата на овие резултати ја потврдува поставената посебна хипотеза за непостоење на специфичен образовен модел според кој се реализира описменувањето на возрасните, туку истото се смета за интегрален дел од формалното основно образование.

Графикон бр. 8: Ставови и мислења на примерокот креатори на образовната политика во РМ во врска со прашањето: *Дали се користи некој од светските модели за описменување во Р.Македонија?*



Сметаме дека моменталната ситуација со писменоста на возрасните која се смета како составен дел од основното образование на возрасните, бара итна интервенција од страна на високите државни институции (кои се вклучени во ова истражување) и нивна поголема инволвираност, заинтересираност и иновативност во пронаоѓањето решение за овој тежок образовен недостаток кој влијае погубно не само на поединецот, туку и на општеството во целина.

2. Компатибилноста на програмите за описменување на возрасните со карактеристиките, можностите и интересите на возрасните луѓе

Со намера да укажеме на компатибилноста на програмите за описменување (кои се во склоп на основното образование на возрасните) со потребите и карактеристиките на учење на возрасните ученици, ќе пристапиме кон *анализа на програмите по предметите македонски јазик и математика за I, II, III, и IV циклус од основното образование на возрасните*, според кои возрасните треба да се стекнат со основните вештини за читање, пишување и сметање, и нив ќе ги компарираме со соодветните програми од основното образование за учениците, односно програмите по предметите македонски јазик и математика за II, III, IV и V одделение од основното образование.

Овие програми (споменати од страна на претставниците на највисоките државни образовни органи, а изготвени од страна на Бирото за развој на образованието) го претставуваат единствениот формален начин според кои возрасните можат да се стекнат со вештините за читање, пишување и сметање, односно да се описменат.

Пред да преминеме на самата анализа на наставните програми, сметаме дека треба да укажеме на некои нивни карактеристики. Имено, според Законот за образование на возрасните¹⁷⁶, наставата во основното образование за возрасните се изведува според посебни наставни програми кои ги донесува установата, односно институцијата за образование на возрасните. Во член 20 од Законот, се наведува дека програмите за образование на возрасните можат да се изведуваат преку редовна настава (која се спроведува според два модули), консултативно-инструктивна настава (која се спроведува базирајќи се на менторскиот пристап) и дописно-консултативна настава (која може да се остварува преку отворена настава, теле-настава, настава на далечина, мултимедиска и на друг соодветен начин). Меѓутоа за жал мораме да истакнеме дека дописно-консултативната настава не го наоѓа своето место во основното образование на возрасните.

¹⁷⁶ Министерство за образование и наука на Република Македонија (2008), *Закон за образование на возрасните*, Членови 17 и 18, Службен весник на Република Македонија бр. 7/08.

Моделите според кои се реализираат наставните планови и програми во основното образование на возрасните се следните:

- *Наставен план и програма за редовна настава за лица од 15-24 годишна возраст (кои се со времетраење од осум образовни циклуси кои се реализираат во четири учебни години);*
- *Наставен план и програма за редовна настава за лица над 24 годишна возраст (кои се со времетраење од осум образовни циклуси кои се реализираат во четири учебни години, но се со редуциран број на наставни часови седмично. Тоа се должи пред сè на сознанијата за специфичните потреби и животни и работни обврски на возрасните над 24 години);*
- *Наставен план и програма за подготвителна/консултативна настава со возрасни (кој е наменет за оние возрасни кои имаат одредени елементарни предзнаења за читање, пишување и сметање и се оспособени за самообразование со одредена помош, се вработени и не се во можност да следат редовна настава).*

Наставните планови и програми во основното образование на возрасните се распоредени во осум образовни циклуси со времетраење од четири години. Во рамките на една учебна година, возрасните завршуваат два, наместо еден образовен циклус, каков што е случајот кај децата од основното образование. На тој начин, основното образование на возрасните се скратува на половина споредено со основното образование на децата, а сепак се признава како регуларно завршено основно образование.

Возрасните имаат законска обврска да потпишат соодветен договор со установата која ја реализира образовната активност, со што се стекнуваат со статус на *учесник во програма за образование на возрасни.*

Според Законот за образование на возрасните, наставниот кадар кој учествува во реализацијата на основното образование на возрасните *треба да се стекне со посебна подготовка за работа со возрасни, која се организира во соодветни установи и институции.* Но, за жал, тоа во практиката се уште не заживеало. Имено, во самите наставни програми по одделните предмети за I, II, III, и IV циклус се наведува

дека нив можат да ги реализираат „лица кои имаат завршено Педагошки факултет, Филозофски факултет - Институт за педагогија и Педагошка академија – одделенска настава.“¹⁷⁷ На овој начин, уште на почетокот се поткопува квалитетот во реализацијата на наставните програми, со кадар кој не е соодветно оспособен да работи со возрастната популација.

Во анализата на наставните програми тргнавме од дефинирањето на писменоста во Република Македонија дека „секоја личност која завршила повеќе од три одделенија од основното образование се смета за писмена. За писмена ќе се смета и онаа личност без училишна квалификација, но со завршени 1-3 одделенија, која ќе знае да чита и пишува одредена композиција (текст) поврзан со секојдневниот живот (односно да знае да прочита и напише писмо без оглед на јазикот и азбуката). Односно, доколку личноста нема образование или пак завршила само 1-3 одделенија и не знае да прочита и напише композиција (текст) поврзан со секојдневниот живот (да прочита и напише писмо), тогаш таа личност ќе се смета за неписмена.“¹⁷⁸

Водејќи се од оваа дефиниција ги анализиравме наставните програми по предметите македонски јазик и математика за I, II, III, и IV циклус од основното образование на возрастните и наставните програми по предметите македонски јазик и математика за II, III, IV и V одделение од основното образование за децата.

Имено, за секој од наставните предмети се предвидени посебни цели кои треба да се реализираат во текот на тој образовен циклус/одделение. Тие цели се реализираат во посебни програмски подрачја (за македонски јазик) и теми (за математика). Во рамките на посебните подрачја и темите предвидени се соодветни содржини, средства и активности за нивна реализација. Исто така, во нив се наведуваат и знаењата и способностите кои возрастните треба да ги стекнат преку усвојувањето на содржините.

¹⁷⁷ Министерство за образование и наука, Биро за развој на образованието (2005), *Наставна програма по македонски јазик за I и II година (I, II, III и IV образовен циклус)*, Скопје: Биро за развој на образованието.

¹⁷⁸ Дефинирање на писменоста во Република Македонија според УНЕСКО-виот Институт за статистика (UNESCO Institute for Statistics (2011), *Education Indicators and Data Analyses*, UNESCO)

2.1. Компарација на наставните програми по македонски јазик и математика за I, II, III и IV образовен циклус од основното образование за возрасните и наставните програми по македонски јазик и математика за II, III, IV и V одделение од основното образование

Наставните програми по предметите македонски јазик и математика за I, II, III, и IV циклус од основното образование на возрасните се изработени од страна на советници од Бирото за развој на образованието во 2005-тата година. Оттогаш, тие не се ревидирани, иако во меѓувреме се реконструираа многу нешта на полето на образованието на возрасните. Во понатамошниот табеларен приказ ќе се обидеме да дадеме компарација на општите цели, содржините и активностите кои се предвидуваат во соодветните програми според циклуси/одделенија и според наставни предмети, без притоа детално да навлегуваме во дескриптивно анализирање на нивната содржинска и структурна соодветност.

Во табеларниот приказ прикажан подолу е направена **компарација меѓу целите по соодветните предмети и одделенија/циклуси**, имајќи предвид дека со воспоставувањето на деветгодишниот образовен систем, првото одделение се сфаќа како премин од предучилишните установи кон училишните институции и кое нема значителна образовна функција, анализата ќе ја започнеме со второто одделение од основното образование за децата.

Табела бр. 30: Компарација меѓу програмските цели по предметот македонски јазик во основното образование на возрастните за I, II, III и IV образовен циклус и основното образование за децата за II, III, IV и V одделение

<p>Посебни програмски цели од првиот образовен циклус за предметот македонски јазик во основното образование за возрастните</p>	<p>Програмски цели од второ одделение за предметот македонски јазик во основното образование</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Запознавање со основните говорни елементи (реченица, збор и глас); • Оспособување за правилно читање и пишување; • Оспособување за користење елементарни граматички и правописни норми при читањето и писменото изразување; • Користење на хигиенско – технички навики за правилно однесување при читањето и пишувањето; • Воведување на учениците во поорганизирано усно и писмено изразување, творење и збогатување на речникот; • Оспособување и упатување во основните барања за анализа на текстовите; • Оспособување за здобивање со основни знаења за медиумите и нивно користење. 	<ul style="list-style-type: none"> • Запознавање со основните говорни елементи (реченица, збор и глас); • Оспособување за правилно читање и пишување; • Оспособување за користење елементарни граматички и правописни норми при читањето и пишувањето; • Воведување на учениците во поорганизирано усно и писмено изразување; • Збогатување на речникот; • Оспособување и упатување во основните барања за анализа на текстовите; • Оспособување за користење на компјутер во функција на предметот. • Поттикнување кон активно слушање; • Оспособување за правилно артикулирање на вербалниот говор; • Усвојување на печатните и ракописните кирилски букви.
<p>Посебни програмски цели од вториот образовен циклус за предметот македонски јазик во основното образование за возрастните</p>	<p>Програмски цели од трето одделение за предметот македонски јазик во основното образование</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Оспособување на возрастните посетители за слушање, изразно читање и читање во себе со разбирање; 	<ul style="list-style-type: none"> • Да се оспособи да чита и пишува текст со печатни и ракописни латински букви; • Да користи правилен ред на

<ul style="list-style-type: none"> • Да се оспособат правилно логично да читаат и да прават елементарна анализа на текст; • Да се оспособат за воочување на ликовите и редоследот на настаните во текстот; • Правилно акцентирање на зборовите и збогатување на речникот; • Оспособување за воочување и доживување на уметничките вредности на литературните творби; • Да се поттикне интерес кон творештвото и да се развиваат творечките способности; • Да се воочуваат и делат слоговите во зборот и да се пренесуваат во друг ред; • Да се стекнат основни поими за литературата и медиумската култура; • Да се оспособат за читање со латиница; • Да се прави разлика меѓу усен и писмен говор (текст) и да се издвојува реченицата од нив; • Да стекнат основни поими за видови реченици по значење, именката и глаголот во реченицата; • Да го збогатуваат речникот со нови зборови и изрази и нив адекватно да ги применуваат; • Да се оспособат за правилно усно и писмено изразување и примена на правописните знаци. 	<p>зборовите во реченицата;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Да препознава именки, придавки, главни и редни броеви и глаголи и да ги разликува како видови зборови; • Да се оспособува за користење елементарни граматички и правописни норми при читањето и пишувањето; • Да се оспособува да чита и прераскажува усно и писмено литературни дела од уметничката и народната литература соодветна на возраста; • Да се оспособува да раскажува усно и писмено на литературен јазик; • Да се оспособува да учествува во разговор преку активно вклучување и самостојно искажување на своите доживувања, чувства и факти; • Да го збогатува речникот со нови зборови; • Да развива чувство на припадност кон својата и почит кон другите култури; • Да се поттикнува да следи содржини од различни медиуми и да пренесува кратки информации за нив; • Да се оспособува за примена на ИКТ во функција на предметот.
<p>Посебни програмски цели од третиот образовен циклус за предметот македонски јазик во основното образование за возрасните</p>	<p>Програмски цели од четврто одделение за предметот македонски јазик во основното образование</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Да продолжат со усовршување на изразното (гласно) читање и читање во себе со разбирање на текстот на двете писма (кирилица и латиница); 	<ul style="list-style-type: none"> • Да разликува народен говор (дијалекти) наспроти стандарден јазик; • Да чита со разбирање различни текстови;

<ul style="list-style-type: none"> • Да ги прошируваат основните поими за главните делови на простата и проширената реченица; • Да ги прошируваат знаењата за именката и глаголот и за стекнување основен поим за придавките; • Да се оспособат за разликување и идентификување самогласки и согласки во зборот и слогот; • Да се оспособат за стекнување знаења и примена на правописните и правоговорните норми; • Да се оспособат за откривање на основното чувство и поетската слика во лирска песна; • Да се оспособат за откривање на текот на дејството, ликовите во прозниот текст и нивната поврзаност со местото и времето; • Да се оспособат за стекнување претстава за основните карактеристики на бајка, басна и расказ; • Да продолжат со усовршување на усното и писменото изразување и збогатување на лексиката со зборови и поими од литературата и медиумската култура; • Да се осамостојат во користењето на книгата и друг печат. 	<ul style="list-style-type: none"> • Да користи правилен ред на зборовите во реченицата; • Да користи именки, придавки, главни броеви и глаголи во усното и писменото изразување во даден реченичен контекст; • Да користи елементарни граматички и правописни норми при читањето и пишувањето; • Да чита и прераскажува литературни дела од народната и уметничката литература соодветна на возраста; • Да се оспособи да раскажува усно и писмено на стандарден јазик; • Да користи различни форми на писмено изразување (текст за: честитка, покана); • Да составува прашања по дадени одговори; • Да учествува во разговор во кој искажува доживувања, чувства и факти; • Да го збогатува речникот; • Да развива чувство на припадност кон својата и почит кон другите култури; • Да се оспособи да следи информација од различни медиуми и да пренесува кратки информации од нив; • Да се оспособи да применува ИКТ во функција на наставниот предмет.
<p>Посебни програмски цели од четвртиот образовен циклус за предметот македонски јазик во основното образование за возрастните</p>	<p>Програмски цели од петто одделение за предметот македонски јазик во основното образование</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Да се усовршат во изразното (гласно) читање и читањето во себе со разбирање на текстот; • Оспособување за примена на литературниот јазик и постапно отстранување на дијалектизмот во усното и писменото изразување; • Вклучување во групни и 	<ul style="list-style-type: none"> • Да се запознае со основните историски факти од развојот на македонскиот литературен јазик; • Да се оспособи за правоговор и правопис на согласки и самогласки; • Да разликува зборови кои ја менуваат и не ја менуваат својата форма;

<p>колективни разговори, дискусии и интерпретирање на одредени заклучоци;</p> <ul style="list-style-type: none">• Проширување на знаењата од граматиката и правописот;• Проширување на знаењата за поезијата и спецификите на лирската и епска песна;• Проширување на знаењата за проза (разграничување на долгата од кусата прозна форма) со откривање на тема, идеја, хронолошки ред на настаните, ликовите и пораката;• Применување на основните форми за усно и писмено изразување со акцент на проширување и скратување на текстот (содржината) во вид на резиме;• Проширување на знаењата и поимите за медиумска култура и поттикнување на учесниците за постојано читање, следење на радио и ТВ емисии, драмски претстави и користење на разни извори на знаења.	<ul style="list-style-type: none">• Да стекнува знаења за заменки и да ги применува во дадени јазични ситуации;• Да ги разликува видовите заменки;• Да го проширува знаењето за видовите именки, придавки, броеви, глаголи и за нивните граматички категории (род, број, време);• Да усвојува поими и правила од граматиката, правописот и правописот на македонскиот стандарден јазик;• Да се запознае со функцијата на зборовите и со нивната примена во усната и писмената комуникација;• да разликува неколку видови реченици во дадени текстови и нив да ги применува во писменото изразување;• Да се оспособи да чита со разбирање посложени текстови;• Да ги усвојува поимите за роман за деца, расказ, басна;• Да се оспособи за основна анализа на прозно и поетско дело;• Да се оспособи за усно и писмено раскажување и прераскажување без и по даден план;• Да се оспособи да пишува текст на зададени теми;• Да стекнува основни поими од областа на театарската и филмската уметност.
---	--

Како што може да се забележи од табеларниот приказ, целите поставени за наставниот предмет по македонски јазик за I, II, III, и IV циклус од основното образование на возрастните и посебните цели по предметот македонски јазик за II, III, IV и V одделение од основното образование за децата, скоро во потполност се поистоветуваат. Тоа не наведува на заклучокот дека при правењето на програмите не се водело сметка за потребите и карактеристиките на возрастните учесници во

наставниот процес, туку тие буквално се репродуцирале од програмите за основното образование за децата.

Единствени разлики се забележуваат во вметнувањето на посебни цели во основното образование на децата за користење на компјутерот и информатичко-комуникациската технологија (ИКТ) во наставата по македонски јазик. Тоа е разбирливо, со оглед на тоа што во изминатите неколку години се лансираа и реализираа низа проекти како *Компјутер за секое дете*, кои изискуваат осовременување на наставниот процес користејќи ја оваа технологија.

При креирањето на целите на наставата за возрастни по одреден предмет треба да се води сметка тие да се однесуваат на стекнување одредени знаења, способности и вештини и нивно практично интегрирање во секојдневниот живот и работа, бидејќи возрастните со помош на стекнатите знаењата, вештини и способности треба веднаш да се интегрираат во општествените односи кои ќе им обезбедат подобра егзистенција.

Исто така, многу е важно при поставувањето на целите на наставните програми по одреден предмет да се води сметка за предзнаењата кои ги поседуваат возрастните учесници (што бара нивна воопштеност и флексибилност), а не истите да се занемаруваат. Тоа пак изискува потреба од дијагностицирање (утврдување) на предзнаењата на возрастните ученици од одредена област и предмет, врз основа на кои треба да се надградуваат идните образовни цели, содржини и активности.

Табела бр. 31: Компарација меѓу програмските цели по предметот математика во основното образование на возрастните за I, II, III и IV образовен циклус и основното образование за децата за II, III, IV и V одделение

Посебни програмски цели од првиот образовен циклус за предметот <i>математика</i> во основното образование за возрастните	Програмски цели од второ одделение за предметот <i>математика</i> во основното образование
<ul style="list-style-type: none"> • Одредување, именување и разликување на предмети во форма на геометриски фигури; • Воочување и одредување односи меѓу предметите во непосредната околина; 	<ul style="list-style-type: none"> • Да се оспособува да одредува, именува и разликува предмети во форма на геометриски фигури; • Да се оспособува да воочува и одредува односи меѓу предметите во непосредната околина;

<ul style="list-style-type: none"> • Препознавање и воочување предмети од непосредната околина, во форма на геометриски фигури; • Формира и графички претставува множества; • Ги осознава броевите преку практични искуства и конкретни материјали; • Го сфаќа поимот број преку множествен приод; • Формира претстава за поимот десетка; • Ги сфаќа броевите до 20 како потреба во секојдневниот живот; • Ги изведува и практично ги применува операциите собирање и одземање до 20; • Моделира, дискутира и решава проблемски ситуации; • Споредува и мери должина, време и маса. 	<ul style="list-style-type: none"> • Да се оспособува да формира и графички да претставува множества; • Да ги усвојува броевите до 20; • Да формира претстава за поимот десетка; • Да се запознае со операциите собирање и одземање до 20 и нив практично да ги применува во решавањето проблемски ситуации; • Да се оспособува да врши проценки во мерењето на величините и со мерење да ги проверува своите процени; • Да се оспособува да мери време, должина и маса со стандардни мерни инструменти; • Да се оспособува да користи пари (до 20 денари); • Да се оспособува да прибира, класифицира и споредува едноставни податоци; • да се оспособува да чита, презентира и интерпретира податоци; • Да се оспособува да воочува проблемска ситуација од секојдневниот живот и да наоѓа начин за нејзино решавање; • Да се воведува во користење на ИКТ за содржини од математика.
<p>Посебни програмски цели од вториот образовен циклус за предметот математика во основното образование за возрастните</p>	<p>Програмски цели од трето одделение за предметот математика во основното образование</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Разбирање и применување на основните аритметички операции во множеството на природните броеви до 100; • Решавање текстуални задачи со користење на аритметичките операции во множеството на природните броеви до 100; • Препознавање на рамнински геометриски фигури: права, 	<ul style="list-style-type: none"> • Да ги усвои броевите до 100; • Да се оспособува да ги применува основните аритметички операции во множеството на природните броеви до 100; • Да се оспособува практично да ги применува операциите собирање и одземање во решавање на проблемски ситуации; • Да ги совлада операциите

<p>полуправа, отсечка, агол, многуаголник, правоаголник, квадрат и триаголник;</p> <ul style="list-style-type: none"> • разбира што е дел од цело со броител 1; • Познавање и разликување на основните единици мерки за време, должина, маса, зафатнина на течност и температура, и со нив мери; • Познавање и ракување со некои инструменти за мерење. 	<p>множење и делење (таблично);</p> <ul style="list-style-type: none"> • Да се оспособува да воочува проблемска ситуација од секојдневниот живот и да наоѓа начини за нејзино решавање; • Да се оспособува да ги разликува геометриските поими: права, точка, отсечка, искршена линија, правоаголник, квадрат и триаголник; • Да се оспособи да црта отсечка, искршена линија, правоаголник, квадрат и триаголник; • Да се оспособи да именува темиња и страни на правоаголник, квадрат и триаголник; • да се оспособи да врши проценки во мерењето на величините и со мерење да ги проверува своите процени; • Да се оспособува да споредува и да мери време, должина, маса и течност; • да се оспособува да користи пари (до 100 денари); • Да се оспособува да прибира, класифицира и споредува едноставни податоци; • Да се оспособи да чита, презентира и интерпретира податоци; • Да се воведува во користење на ИКТ за содржини од математика.
<p>Посебни програмски цели од третиот образовен циклус за предметот математика во основното образование за возрасните</p>	<p>Програмски цели од четврто одделение за предметот математика во основното образование</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Разбирање на првата класа од декадниот запис на природните броеви; • Изведување на четирите аритметички операции и применување на нивните својства, применување на редоследот на операциите, решавање проблемски ситуации; • Идентификување, диференцирање 	<ul style="list-style-type: none"> • Да ги извршува основните аритметички операции во множеството на природните броеви до 1000; • Да ги применува основните аритметички операции при решавање на проблеми од практиката; • Да воочува проблемски ситуации во секојдневниот живот и да наоѓа

<p>и определување на рамнинските геометриски фигури, одредување на нивните елементи;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Објаснување и користење на единиците мерки за време, должина, маса и течност, како и монетите и банкнотите во секојдневниот живот; • Претставување и објаснување на дробки помали од 1; • Прибирање, претставување и анализирање на податоци од околината. 	<p>начини за решавање;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Да ги разликува и црта геометриските фигури: точка, права, отсечка, полуправа, рамнина, агол и триаголник; • Да ракува и мери со инструментите за мерење должина, маса, време, течност; • Да врши проценки при мерењето на величините и со мерење да ги проверува своите процени; • Да прибира, класифицира, споредува, чита, презентира и интерпретира податоци; • Логички да размислува; • Да стекне особини на самостојност, иницијативност, точност, љубопитност, истрајност во работата; • Да го јакне чувството на сигурност и самодоверба, при што математиката ја доживува како пријатно искуство.
<p>Посебни програмски цели од четвртиот образовен циклус за предметот математика во основното образование за возрастните</p>	<p>Програмски цели од петто одделение за предметот математика во основното образование</p>
<ul style="list-style-type: none"> • Разбирање и објаснување на декадниот систем; • Разбирање и применување на полиномниот и позициониот запис на броевите; • Разбирање и применување на основните аритметички операции во множеството природни броеви; • Применување на својствата и редоследот на операциите; • Поседување претстава за основните геометриски фигури во рамнина и за геометриските тела; • Класифицирање на многуаголниците според бројот на страните (аглите); • Пресметување периметар на триаголник, правоаголник и квадрат и плоштина на 	<ul style="list-style-type: none"> • Да се оспособи за табеларно претставување множества и одредување разлика на две множества; • Да ги усвојува природните броеви до 1 000 000; • да ги применува писменото собирање и одземање на природните броеви до 1 000 000; • Практично да ги применува операциите собирање и одземање во решавање на проблемски ситуации; • Да врши проценка на резултатите од собирање и одземање и да ја проверува со дигитрон; • Да воочува проблемска ситуација од секојдневниот живот и да наоѓа начини за нејзино решавање;

<p>правоаголник, квадрат, квадар и коцка;</p> <ul style="list-style-type: none">• Собирање и одземање дропки со еднакви именители и нивно претставување со практични примери;• Прибирање, средување, претставување и анализирање на податоци од околината.	<ul style="list-style-type: none">• Да ги воочува својствата на собирањето и одземањето: комутативност и асоцијативност;• Да ги искажува суштествените својства на геометриските поими: многуаголник, правоаголник, квадрат, триаголник, коцка и квадар и според нив да ги дефинира;• Да ги именува геометриските поими: точка, права, полуправа, отсечка, рамнина, кружница и круг;• Да ги воочува односите помеѓу права и рамнина и помеѓу две рамнини;• Да ги применува операциите на писмено множење и делење на природните броеви до 1 000 000;• Да ги применува практично операциите множење и делење во решавање на проблемски ситуации;• Да врши проценка на резултатите од множењето и делењето и да проверува со дигитрон;• Да ги воочува својствата на множењето и делењето: комутативност, асоцијативност и дистрибутивност;• Да запознава, чита и пишува римски броеви до 20;• Да ги објаснува именителот, броителот и дробната црта на дадена дробка, како и да наоѓа дел од даден број и да собира и одзема дропки со еднакви именители;• Да споредува и да мери плоштина на правоаголник, квадрат, квадар и коцка;• Да прибира, класифицира и споредува податоци;• Да чита, презентира и интерпретира податоци;• Да се воведува во користење на ИКТ за содржини од математиката;
---	---

- | | |
|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none">• Да стекне особини на самостојност, иницијативност, точност и истрајност во работата. |
|--|--|

При формулирањето на наставните цели по наставниот предмет математика се соочуваме со истата ситуација како и во наставниот предмет по македонски јазик. Повторно се забележува нивното кореспондирање со наставните целите од основното образование за децата. Единствената разлика и тука се воочува во акцентирањето на *користењето на ИКТ технологија во наставата* по математика, како и оспособувањето за *воочување на проблемски ситуации и нивно решавање*. Последната цел е важна и за образованието на возрасните, бидејќи тие најдобро учат со користење на проблемскиот пристап во наставата, меѓутоа од непознати причини е изоставена од наставните цели по овој предмет.

Во продолжение ќе направиме компарација на содржините и активностите кои се користат во секое од програмските подрачја од соодветниот образовен циклус/одделение на наставниот предмет по македонски јазик: читање и пишување, јазик, литература, изразување и творење и медиумска култура, како и на содржините и активностите кои се користат во секоја од темите од соодветниот образовен циклус/одделение на наставниот предмет по математика.

Табела бр. 32: Компарација на содржините и активностите од наставната програма по македонски јазик за прв образовен циклус од основното образование на возрастните со содржините и активностите од наставната програма по македонски јазик за второ одделение од основното образование

Наставна програма по македонски јазик за прв образовен циклус од основното образование на возрастните		Наставна програма по македонски јазик за второ одделение од основното образование	
Програмско подрачје: Читање и пишување		Програмско подрачје: Почетно читање и пишување	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Подготовка за учење на читање и пишување:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прашања и одговори; • Зборот во различни говорни ситуации; • Поим за реченица, збор и глас; <p>Читање (поим)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Печатни букви; • Интерпункциски знаци: точка, запирка, прашалник, извичник (поим); <p>Пишување (поими за ракописни букви)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • разговарање, читање • вежби за слушање и говорење, раскажување врз основа на набљудување, опишување, богатење на речникот со зборови; • одговарање на прашања за видено, слушнато и сл., и вежби за поставување прашања; • вежби за разликување, воочување на реченицата во говорот; воочување на зборови во реченицата, гласови во зборот и вежби за правилна артикулација; • формирање поим за 	<ul style="list-style-type: none"> • Набљудување, забележување, раскажување и опишување; • Прашања и одговори; • Поим за реченица збор и глас; • Печатни букви; • Интерпункциски знаци: точка, запирка, прашалник, извичник (поим); • Усвојување на мали и големи ракописни букви. 	<ul style="list-style-type: none"> • Набљудување на предмети во училницата, раскажување и нивно опишување; • Вежби и <i>игровни активности</i> за одговарање на прашања за видено, слушнато и сл., и вежби и <i>игровни активности</i> за поставување прашања; • вежби за разликување, воочување на реченицата во говорот; воочување на зборови во реченицата; • Составување реченици по серија слики • Вежби за формирање

	<p>глас.</p> <ul style="list-style-type: none">• Вежби за глобално читање со помош на слики и текст;• Вежби за воочување на буквата како графички симбол на гласот;• Вежби за читање на зборови и текст од книги/списанија;• Разликување на големи и мали букви во реченицата;• Воочување на голема буква кај лични имиња, географски поими.• Читање со проверување на сфаќањето и разбирањето на текстот;• Вежби за препознавање и почитување на интерпункциските знаци и за нивна примена при читањето.		<p>поим за глас како елемент на зборот</p> <ul style="list-style-type: none">• <i>Игра „на буква, на буква„.</i>• Вежби за воочување на буквата како графички симбол на гласот и нејзино изговарање• Вежби за правилно пишување на големите и малите печатни букви;• Вежби за читање на зборови и текст од различни извори;• Вежби за читање со проверување на сфаќањето и разбирањето на текстот;• Вежби за разликување на големи и мали букви во реченицата;• Вежби за воочување на голема буква кај лични имиња, географски поими.• Вежби за препознавање и почитување на интерпункциските знаци и за нивна примена при читањето.
--	---	--	---

Програмско подрачје: Јазик		Програмско подрачје: Јазик	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Грамматика</p> <ul style="list-style-type: none"> • збор, глас и буква • видови реченици: расказна, прашална и извична; • интерпункциски знаци: точка, прашалник, запирка и извичник; • именки; • броеви; <p>Правоговор и правопис</p> <ul style="list-style-type: none"> • голема и мала буква. 	<ul style="list-style-type: none"> • вежби за разликување на глас и препознавање на глас во зборот, артикулација и правилно изговарање на гласот во зборот и зборот во реченицата; • вежби за составување правилни реченици и правилно подредување на зборовите во нив и обиди за примена на литературниот јазик; • вежби за воочување на расказна, прашална и извична реченица во устен говор и текст, според начинот на искажување и според интерпункциските знаци; • вежби за именување на лица и други суштества, предмети, растенија и појави; • учење на правилно изговарање и пишување 	<ul style="list-style-type: none"> • глас, шум; • ред на зборовите во реченицата; • расказна, прашална и извична реченица; • именки што означуваат имиња на луѓе, предмети, растенија и животни; • броеви до 20 • пишување на голема и мала буква; • Интерпункциски знаци: точка, запирка, прашалник и извичник. 	<ul style="list-style-type: none"> • вежби <i>и игровни активности</i> за разликување на глас и шум; • вежби за препознавање на глас, разликување на глас и препознавање на глас во зборот, артикулација и правилно изговарање на гласот во зборот и зборот во реченицата; • вежби и игровни активности за воочување на расказна, прашална и извична реченица во устен говор и текст, според начинот на искажување и според интерпункциските знаци; • вежби за именување на лица, предмети, растенија и појави; • вежби за правилно изговарање и пишување на броевите со зборови

	<p>на броевите со зборови до 20 во корелација со математика;</p> <ul style="list-style-type: none"> • вежби за разликување и правилно изговарање на гласовите и нивна правилна употреба при пишувањето (посебно: ц,с,с,з,ч,џ,ќ,ѓ,љ,њ,р, и др.); • вежби за употреба на голема буква на почетокот на реченицата, во зборови што означуваат лично име, презиме и име на географски поими (населено место, река, планина и др.) 		<p>до 20 во корелација со математика;</p> <ul style="list-style-type: none"> • вежби за разликување и правилно изговарање на гласовите и нивна правилна употреба при пишувањето (ц,с,с,з,ч,џ,ќ,ѓ,љ,њ,р, и др.); • вежби за употреба на голема буква на почетокот на реченицата и во зборови што означуваат лично име и презиме; • вежби за примена на интерпункциските знаци.
Програмско подрачје: Читање, литература и лектира		Програмско подрачје: Литература	
Содржини		Активности	
<p>Читање и интерпретација на текст</p> <ul style="list-style-type: none"> • запознавање со текст: наслов, име на авторот, содржина, илустрација. • видови текстови: проза, поезија (песна), драмски текст, поговорки и гатанки. 	<ul style="list-style-type: none"> • вежби за воочување, препознавање и разликување на насловот на текстот, авторот, содржина и илустрација; • читање на текстови во проза (приказна, басна, бајка); 	<ul style="list-style-type: none"> • Текст: наслов, име на авторот, содржина, илустрација; • видови текстови: проза, поезија (песна), драмски текст, поговорки, гатанки и брзозборки. • настан (случка) и лик во текстот (приказна, бајка, 	<ul style="list-style-type: none"> • вежби за воочување, препознавање и разликување на насловот на текстот, авторот, содржина и илустрација и пронаоѓање посечена страница; • вежби за правилно и

<ul style="list-style-type: none"> настан, лик во текстот и негова порака (главна мисла); песна (стих, строфа) <p>Лектира</p> <ul style="list-style-type: none"> автори и наслови по избор на посетителите, најмалку два наслови. 	<ul style="list-style-type: none"> вежби за правилно и разбирливо изразно читање (препознавање место и време на настанот и основните етички особини на главниот лик); вежби за читање и доживување на песна, воочување на стих и строфа; запознавање на возрастните посетители со насловите на лектирните дела што ќе се обработуваат; упатување на возрастните посетители како да ги пронајдат и набават книгите, мотивирање и упатување за самостојно читање на книгите. 	<p>песна, гатанка);</p> <ul style="list-style-type: none"> песна (строфа) да бидат обработени три лектури 	<p>разбирливо изразно читање (препознавање место и време на настанот и основните етички особини на главниот лик);</p> <ul style="list-style-type: none"> вежби за читање и доживување на песна, воочување на строфа и учење на памет на песна или дел од неа; запознавање на возрастните учениците со насловите на лектирните дела што ќе се обработуваат; упатување на учениците како да ги пронајдат и набават книгите, мотивирање и упатување за самостојно читање на книгите.
<p>Програмско подрачје: Изразување и творење</p>		<p>Програмско подрачје: Изразување и творење</p>	
<p>Содржини</p>	<p>Активности</p>	<p>Содржини</p>	<p>Активности</p>
<p>Усно изразување</p> <ul style="list-style-type: none"> комуникациски постапки (слушање, разговор, собира и користи податоци, прашува и 	<ul style="list-style-type: none"> слуша водење на разговор и зема учество во него (ги почитува основните начела на дијалогско разбирање: 	<ul style="list-style-type: none"> Разговор за теми од животот во семејството и училиштето и непосредната околина; Прераскажување на 	<ul style="list-style-type: none"> вежби за слушање на други лица и за учество во разговор преку раскажување, прашања и одговори за

<p>одговара, пишува и раскажува);</p> <ul style="list-style-type: none"> • прераскажување • раскажување • опишување <p>Писмено изразување</p> <ul style="list-style-type: none"> • одговори на прашања; • раскажување, прераскажување и опишување; • честитки 	<p>како некој се замолува, во разговорот го употребува учтиво зборот ве молам, знае кога, како и на кого да му искаже признание, како да побара податоци);</p> <ul style="list-style-type: none"> • вежби за слободно прераскажување на познати куси содржини (бајки, приказни за животни и др.) и преку одговор на прашања; • вежби за поедноставно и слободно раскажување на доживеан настан во семејството, училиштето, околината, излет, летување, зимување и сл., преку говорно, спонтано изразување и разговор со посложени барања и раскажување според низа слики, зададени зборови, итн.; • вежби за опишување преку набљудување, воочување, откривање, забележување, 	<p>текст, содржина од анимиран (цртан и куклен) филм, ТВ емисија, расказ и бајка;</p> <ul style="list-style-type: none"> • прераскажување • раскажување • опишување • честитки 	<p>определена тема, со користење на предмети, слики, аудитивни и аудиовизуелни средства;</p> <ul style="list-style-type: none"> • прераскажување на познати содржини преку одговор на прашања и преку нивно слободно прераскажување; • Вежби за поедноставно и слободно раскажување на доживеан настан во семејството, училиштето, околината, на излет, летување, зимување и сл. преку говорно – спонтано изразување и разговор со посложени барања и раскажување според низа слики, зададени зборови, итн.; • вежби за опишување преку набљудување, воочување, откривање, забележување со збогатување на речникот; • Писмено раскажување и прераскажување на
---	--	--	---

	<p>анализирање, синтетизирање и создавање претстави и поими за збогатување на речникот со користење на синоними (дом-куќа; пламен-оган; шума-гора; торба-чанта);</p> <ul style="list-style-type: none">• вежби за одговарање на прашања за доживеан настан;• вежби за раскажување и прераскажување доживеан настан, кус текст од буквар, читанка, списание, радио и ТВ емисија и опишување на лице, предмет, животно, растение, појава и др. слични на посочените во усното изразување;• пишување честитки по повод одредени празници, родендени и др.		<p>настан, кус текст од буквар, читанка, списание, ТВ емисија и опишување на растение;</p> <ul style="list-style-type: none">• пишување честитки по повод одредени празници, родендени и др.
--	--	--	--

Програмско подрачје: Медиумска култура		Програмско подрачје: Медиумска култура	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<ul style="list-style-type: none"> • Радио и ТВ; • Филм, цртан филм и игран филм; • Театар и куклен театар; • Телефон; • Библиотека 	<ul style="list-style-type: none"> • слушање и гледање на радио и ТВ емисии; • разговор за филмот и потребата на луѓето од негово користење (прави разлика меѓу документарен, игран и цртан филм); • разговор за содржината, ликовите и пораката на на филм кој го гледале на ТВ или во кино; • Разговор за разликите помеѓу театарска и куклена претстава; • Разговор за телефонот, потребата на човекот од него; • Запознавање, намена и користење на библиотека (училишна, градска) 	<ul style="list-style-type: none"> • ТВ емисија и филм; • Театар (куклена претстава); • Детски печат; • Училишна библиотека; • Телефон (телефонски разговор) 	<ul style="list-style-type: none"> • разговор за поттикнување за следење на образовни телевизиски содржини и филмови со содржини соодветни на возраста; • посета на неколку театарски и куклени претстави во театар за деца и младинци и разговор за нив; • ги запознава рубриците во списанието, користи информации од него; • посета, запознавање, намена и користење на училишната библиотека; • вежби за користење на телефонот, за примање и соопштување на информации.

Табела бр. 33: Компарација на содржините и активностите од наставната програма по македонски јазик за втор образовен циклус од основното образование на возрастните со содржините и активностите од наставната програма по македонски јазик за трето одделение од основното образование

Наставна програма по македонски јазик за втор образовен циклус од основното образование на возрастните		Наставна програма по македонски јазик за трето одделение од основното образование	
Програмско подрачје: Јазик		Програмско подрачје: Јазик	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Граматика</p> <ul style="list-style-type: none"> Реченици според значењето: расказни, прашални и извични; Потврдни и одречни реченици; Главни делови на реченицата (подмет и прирок); Именки (поим за општи и сопствени именки) Род и број кај именките Време: пред – сега – после; Глаголи; Придавки; Броеви: главни (прости) 	<ul style="list-style-type: none"> Самостојно составување реченици (усно и писмено); Вежби со повеќе видови реченици во кои вниманието ќе се посочи кон подметот и прирокот; Писмени и усни вежби за откривање на именките и категориите род и број; Вежби за препознавање на глаголот, подметот и прирокот во реченицата при што се користат примери од читанки, дневен печат и други 	<ul style="list-style-type: none"> Ред на зборови во реченица; Расказна, прашална и извична реченица; Потврдна и одречна реченица; Збор, слог, глас; Општи и сопствени именки; Род и број кај именките; Придавки; Прости и редни броеви; Глаголи; Голема буква при пишување на сопствени 	<ul style="list-style-type: none"> Вежби за правилно составување реченица; Вежби за составување прашални, извични и расказни реченици во усна и писмена форма; Вежби за разликување и употреба на потврдна и одречна реченица; Вежби за разликување на општите и сопствените именки од другите зборови; Пишување реченици со дадени именки со

<p>и редни;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Употреба на голема буква; • Употреба на интерпункциските знаци: точка, запирка, прашалник, извичник, две точки и тире во реченицата; • Македонска латиница (печатно и ракописно читање и пишување со латинско писмо); • Поделба на зборовите. 	<p>достапни текстови;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Читање реченица и одредување на времето. Самостојно пишување на реченици со определување на времето; • Воочување глаголи од даден текст. Составување реченици со дадени глаголи; • Заедничко и самостојно воочување на придавките. Самостојно пишување придавки и одредување на родот и бројот. Слика без текст, примери од животната средина; • Пишување главни и редни броеви со зборови; • Пишување лични имиња, географски поими, имиња на улици, фирми со голема буква; • Самостојно составување реченици или краток текст со употреба на интерпункциски знаци. 	<p>имиња и презимиња, географски поими и празници;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Интерпункциски знаци: точка, запирка, прашалник, извичник, две точки; • Усвојување на големите и малите печатни и ракописни латински букви. 	<p>почитување на категориите род и број;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежби за препознавање и правилна употреба на придавките во реченицата; • Вежби за усвојување на глаголите и нивно разликување од другите зборови во реченицата и текстот; • Вежби за употреба на голема буква при пишување имиња; • Вежби за препознавање и примена на интерпункциските знаци; • Вежби за пишување и употреба на малите и големите печатни и ракописни латински букви.
--	---	---	---

	<ul style="list-style-type: none"> • Поделба на зборовите на слогови, усно и писмено; • Читање и пишување реченици со латинско писмо. 		
Програмско подрачје: Читање, литература и лектира		Програмско подрачје: Читање, литература и лектира	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Читање</p> <ul style="list-style-type: none"> • читање на глас и во себе; • читање по улоги; • рецитирање; • брзина на читањето <p>Литература проза</p> <ul style="list-style-type: none"> • приказна; • расказ; • тема и идеја; • хронолошки ред на настаните; • личности <p>Литература поезија</p> <ul style="list-style-type: none"> • рима и ритам <p>Лектира</p> <ul style="list-style-type: none"> • според изборот на возрастните посетители, најмногу три 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби преку читање текстови избрани од книга, весници, списанија, реви и сл.; • Вежби со читање, тивко или гласно, на соодветни текстови. Магнетофон; • Увежбување на читањето по улоги преку читање соодветни текстови во кои што има дијалог и сценски игри; • Читање и учење на памет на кратки песни и текстови со уметничка вредност. Магнетофон, радио, ТВ, итн.; • Читање од читанка, списанија, самостојно мерење на брзината на 	<p>Логично читање</p> <ul style="list-style-type: none"> • гласно читање • изразно читање • читање во себе • драмско читање • Хронолошки ред на настаните во расказ, бајка, басна, драмски текст; • содржинска структура на текстот (план на текстот); • Определување ликови (главен и спореден); • Опис и особини на ликовите; • Песна, стих, строфа и рима • Да се обработат четири лектури 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за правилно гласно и логично читање; • Увежбување на читањето по улоги преку читање на соодветни текстови; • Вежби за препознавање и разликување на расказ, басна, бајка и драмски текст; • Вежби за воочување на редоследот на настаните во текстовите; • Вежби за самостојно определување на содржинската структура и извлекување на главна мисла; • Вежби за препознавање

	<p>читањето со инструмент;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Читање приказна, бајка; • Анализа на текст, разговор и соодветни примери; • Читање соодветни текстови, водење разговор; • Читање, разговор и опишување. 		<p>и разликување на главните од споредните ликови, нивните особини и надворешен изглед;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежби преку рецитирање песни; • Вежби за разликување стих, строфа и рима во песните.
Програмско подрачје: Изразување и творење		Програмско подрачје: Изразување и творење	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Усно и писмено изразување</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прераскажување • Раскажување • Опишување • Известување • Комуницирање 	<ul style="list-style-type: none"> • Слушање кратки раскази, приказни и нивно прераскажување; • Читање драмски текстови, приказни и раскази и нивно прераскажување; • Набљудување слики и составување писмен или устен текст врз нивна основа; • Опишување на животинскиот и растителниот свет преку набљудување на 	<ul style="list-style-type: none"> • Прераскажување куси текстови (расказ, бајка, басна), на доживеан настан, по низа зборови и по низа слики; • Опишување предмет, суштество, слика, виден, слушнат и доживеан настан; • Писмено прераскажување на обработен текст, доживеан настан итн.; • Пишување состав по низа слики и по дадени 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за прераскажување, раскажување и опишување по дадени слики, зборови и план; • Вежби за писмено прераскажување на текстови, содржини од гледана претстава, филм, доживеан настан; • Вежби за писмено опишување на даден предмет, суштество, лик; • Вежби за слободно составување на состави

	<p>природата;</p> <ul style="list-style-type: none"> Известување за одреден настан: роденден, спортски натпревар и сл. Користење соодветни зборови при пишувањето писма, честитки и дописни картички. 	<p>зборови;</p> <ul style="list-style-type: none"> Играње улоги Пишување честитки и разгледници 	<p>според слика, дадени зборови, по даден почеток и сл.</p> <ul style="list-style-type: none"> Читање и играње улоги според драмски текст. Вежби за пишување честитки, покани и разгледници.
Програмско подрачје: Медиумска култура		Програмско подрачје: Медиумска култура	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<ul style="list-style-type: none"> Радио и ТВ Филм Театар Библиотека (картотека, жанровска подреденост на книгите) 	<ul style="list-style-type: none"> Гледање ТВ емисии и слушање на радио емисии; Гледање нем и звучен филм, филм во боја и црно-бела техника; Гледање театарска претстава пиеса за деца, разговор со актер. Практична вежба; Колективно посетување на библиотека и водење разговор со библиотекарот и другите вработени; Практично барање книга 	<ul style="list-style-type: none"> Радио и ТВ емисии Филм Театар Градска библиотека Детски и дневен печат Интернет 	<ul style="list-style-type: none"> Вежби за прераскажување на содржини од радио и ТВ емисии, како и филм; Посета на театарска претстава (кино-театарска претстава) и опишување на впечатоците; Опишување на содржината од театарска претстава, костимите, сцената; Посета на градска библиотека и запознавање со

	од библиотека според картотека.		намената и користењето на градската библиотека; <ul style="list-style-type: none">• Вежби за користење на информациите од печатот и интернетот и разговарање за нивните содржини.
--	---------------------------------	--	---

Табела бр. 34: Компарација на содржините и активностите од наставната програма по македонски јазик за трет образовен циклус од основното образование на возрастите со содржините и активностите од наставната програма по македонски јазик за четврто одделение од основното образование

Наставна програма по македонски јазик за трет образовен циклус од основното образование на возрастите		Наставна програма по македонски јазик за четврто одделение од основното образование	
Програмско подрачје: Јазик		Програмско подрачје: Јазик	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Грамматика</p> <ul style="list-style-type: none"> • Главни делови на реченица: подмет (именка) и прирок (глагол); • Прости и сложени реченици (во потврдна и одречна форма) • Редот на зборовите во реченицата; • Општи, сопствени и збирни именки; • Род, број и членување на именките; • Поим за придавки; • Поим и препознавање на заменки; • Препознавање на глаголи во сегашно, минато и идно време; 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за откривање на подметот и прирокот во речениците; • Вежби за препознавање на видовите реченици во текст и вежби за потврдна и одречна форма; • Вежби за правилно подредување на зборовите во речениците; • Вежби за определување сопствени, општи и збирни именки; • Вежби за идентификација на граматичките категории кај именките; • Вежби за откривање на 	<ul style="list-style-type: none"> • Народен и нормиран (стандарден литературен јазик); • Устен и писмен говор; • Поим за самогласки и согласки; • Поделба на зборот на слогови; • Поим и значење на конкретни и апстрактни именки; • Род и број кај именките; • Придавки (описни); • Заменки (лични); • Глаголи (категорија време); • Броеви за искажување 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за воочување на карактеристиките на народниот јазик наспроти стандардниот јазик; • Вежби за разликување на усниот од пишаниот говор; • Вежби за определување на бројот на слогови од зборот и составување зборови од различни слогови; • Вежби за препознавање на конкретните од апстрактните именки; • Вежби за утврдување и

<ul style="list-style-type: none"> • Род и членување на броеви; • Самогласки и согласки; • Специфични согласки; <p>Правопис и правоговор</p> <ul style="list-style-type: none"> • Употреба на голема буква при пишување на лица и народи, празници и наслови на книги; • Скратено пишување на зборови – кратенки: бр., стр. и сл. • Пишување повеќецифрени броеви со зборови. 	<p>придавки во текст;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежби за откривање на заменките во текст; • Вежби за откривање на глаголите што означуваат минатост, сегашност и идност во одреден текст; • Вежби за откривање на броевите во текст; • Вежби за идентификување, правилно изговарање и пишување на самогласки и согласки, за акцентирање на зборовите и делење на зборот на слогови; • Вежби за пишување сопствени именки; • Вежби за пишување повеќецифрени броеви, скратеници. 	<p>приближна бројност;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Членови во реченицата; • Подмет и прирок во реченица; • Зборови што имаат исто или слично значење и зборови што имаат различно или спротивно значење; • Слогови; • Пишување на голема буква кај сопствени именки со кои се искажуваат институции, адреси, списанија, празници и сл. • Пишување на повеќецифрени броеви со зборови. 	<p>правилна примена на родот кај именките;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежби за утврдување и правилна примена на бројот кај именките; • Вежби за разликување и правилна примена на описните придавки; • Вежби за разликување и правилна примена на заменките; • Вежби за употреба на глаголите во сегашно, идно и минато време; • Вежби за разликување на броевите за приближна бројност од главните и редните броеви; • Вежби за издвојување на подметот и прирокот во реченицата според значењето и примената; • Вежби за усвојување на синонимите и антонимите како видови
---	--	--	---

			<p>зборови;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежби за правилна примена на големата буква; • Вежби за правилно пишување на повеќецифрени броеви со зборови.
Програмско подрачје: Читање, литература и лектира		Програмско подрачје: Читање, литература и лектира	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Читање</p> <ul style="list-style-type: none"> • Читање и анализа на уметнички и популарни текстови; • Карактеристики на изразното читање: правилен, јасен изговор, логично и емотивно нагласување; <p>Литература</p> <ul style="list-style-type: none"> • Основно чувство во лирската поезија; • поетска слика во лирска песна; • Рима; • Хумористична песна; • Патриотска песна 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за усовршување на изразното читање; • Вежби за проверување на брзината на гласното читање и читањето во себе, со проверка на разбирањето на содржината; • Читање по улоги; • Откривање на основното чувство и поетската слика во лирска песна; • Вежби за откривање рима во песна; • Вежби за воочување на основните карактеристики на 	<p>Читање</p> <ul style="list-style-type: none"> • изразно читање со почитување на изразните вредности (дикција, интонација, темпо, ритам, пауза); • Драмско читање (читање по улоги); • Анализа на текст со локација на место и време на настанот; • Анализа на ликови; <p>Литература</p> <ul style="list-style-type: none"> • Поетска слика во лирска песна; • Чувствата во лирски песни; 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за изразно читање на текстови со уметничка и научно – популарна содржина; • Вежби за драмско читање на улогите; • Вежби за анализа на текст (локација на место, време и ликови); • Вежби за определување поетска слика и чувства во лирска песна; • Дискусија за прочитаните текстови според настани, ликови, место, време, автор, тема, итн.

<p>Проза</p> <ul style="list-style-type: none"> • Основни карактеристики на расказ – приказна басна, <i>детски роман</i>; • Настан, место и време, ликови – порака; • Лик во делото – говор на ликот; <p>Лектира</p> <ul style="list-style-type: none"> • Избор на три дела од лектирни творби 	<p>расказот, басната, бајката, детскиот роман;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежби за определување на времето и местото на настанот; • Вежби за откривање на основните карактеристики на ликовите во делото; • Вежби за читање и анализа со одредени задачи. 	<p>Лектира</p> <ul style="list-style-type: none"> • Избрани текстови за самостојно читање и насочена обработка. 	
<p>Програмско подрачје: Изразување и творење</p>		<p>Програмско подрачје: Изразување и творење</p>	
<p>Содржини</p>	<p>Активности</p>	<p>Содржини</p>	<p>Активности</p>
<p>Усно изразување</p> <ul style="list-style-type: none"> • Разговор за настани, предмети, игри и сл.; • Раскажување на настани од непосредната околина: посети, прослави, набљудувања; • Известување за настан; • Опишување предмет, слика и лик; • Прераскажување настан слушнат од друго лице, прераскажување текст; • Проширено прераскажување и 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за усно изразување преку раскажување за настани, доживувања и сл.; • Вежби за известување и опишување по дадени тези, слики; • Вежби за прераскажување настан слушнат од друго лице и прераскажување на текстови со разновидна содржина; • Вежби за кусо и проширено 	<ul style="list-style-type: none"> • Прераскажување текстови со следење на хронологијата на настанот; • Раскажување на доживувања при посета на установа; • Опишување според даден план, на театарски костими, сцена од гледана претстава; • Известување за настани и доживувања од екскурзии, посета на институции, производни 	<ul style="list-style-type: none"> • Прераскажување во усна и пишана форма на обработени текстови, доживувања при посета на установа; • Опишување во писмена и усна форма на театарски костими, сцени од гледани претстави и ликови; • Известување во пишана и усна форма за настани и доживувања од екскурзии, посета на институции, производни

<p>прераскажување во вид на резиме;</p> <p>Писмено изразување</p> <ul style="list-style-type: none"> • Препишување реченици и куси делови од текст; • Препишување на кирилски текст со латиница, и обратно; <p>Прераскажување</p> <ul style="list-style-type: none"> • прераскажување на куси текстови; <p>Раскажување</p> <ul style="list-style-type: none"> • раскажување настан според дадени тематски зборови; <p>Опишување</p> <ul style="list-style-type: none"> • Опишување предмети, суштества, растенија и ликови по даден план. 	<p>прераскажување;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежби за правилно и читливо пишување; • Вежби за усовршување на правилното препишување текст од кирилица на латиница и обратно; • Вежби за прераскажување преку прашања и одговори и прашања според дадени одговори; • Вежби за раскажување; • Вежби за опишување предмети, суштества, растенија и др. 	<p>организации и др.;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Препишување кратки текстови од латиница на кирилица и обратно; • Прераскажување обработен текст со менување на крајот од текстот. 	<p>организации и др., според хронолошки даден план;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежби за препишување кратки текстови од латиница на кирилица и обратно; • Вежби за прераскажување обработен текст со менување на крајот од текстот.
Програмско подрачје: Медиумска култура		Програмско подрачје: Медиумска култура	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Радио и ТВ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Видови емисии на радио; • Видови емисии на ТВ; <p>Филм</p> <ul style="list-style-type: none"> • Видови филмови и разлика меѓу цртан и игран филм; 	<ul style="list-style-type: none"> • Разговор и прераскажување на делови од радио и ТВ емисија; • Разговор и прераскажување на делови од филмот и ТВ емисии; 	<p>Радиоемисии</p> <ul style="list-style-type: none"> • детски музички емисии; • детска радио драма; <p>ТВ емисии</p> <ul style="list-style-type: none"> • научно – популарни; • образовни; • народни приказни; • детски квизови; 	<ul style="list-style-type: none"> • Разликување емисии на радио (радиоигри, радиодрама); • Следење ТВ емисии и нивно разликување; • Разликување на видовите филмови; • Вежби за користење на

<ul style="list-style-type: none">• Ликови и настани во филмот; Библиотека <ul style="list-style-type: none">• Класирање и подредување книги во библиотека;• Весници во библиотеката	<ul style="list-style-type: none">• Класифицирање и подредување книги;• Вежби за читање книги и весници во библиотека;• Разговор за интересна книга	Филм <ul style="list-style-type: none">• долгометражен;• цртан;• игран; Театар <ul style="list-style-type: none">• театарска претстава;• сцена;• актери;• куклена претстава; Градска библиотека <ul style="list-style-type: none">• енциклопедии;• детски и дневен печат.	информации од детскиот и дневниот печат; <ul style="list-style-type: none">• Користење енциклопедиите како извори за стекнување на знаења.
---	---	---	--

Табела бр. 35: Компарација на содржините и активностите од наставната програма по македонски јазик за четврт образовен циклус од основното образование на возрастите со содржините и активностите од наставната програма по македонски јазик за петто одделение од основното образование

Наставна програма по македонски јазик за четврт образовен циклус од основното образование на возрастите		Наставна програма по македонски јазик за петто одделение од основното образование	
Програмско подрачје: Јазик		Програмско подрачје: Јазик	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Грамматика</p> <ul style="list-style-type: none"> Народен и литературен јазик; Главни делови на реченицата: подмет (именка) и прирок (глагол); Прости сложени реченици (во потврдна и одречна форма); Редот на зборовите во реченицата; <p>Именки</p> <ul style="list-style-type: none"> Општи и сопствени именки; Род, број и членување на именките; <p>Придавки</p> <ul style="list-style-type: none"> Описни, присвојни и материјални придавки; 	<ul style="list-style-type: none"> Вежби за согледување на разликите во говорот на родниот крај (народен јазик) и литературниот јазик; Вежби на одбрани текстови; составување реченици (по кажан збор); дополнување на реченици (изоставен глагол или именка); Вежби за правилно подредување на зборовите во реченицата; Вежби за препознавање и разликување на општите, сопствените и збирни именки; Вежби за препознавање 	<p>Согласки</p> <ul style="list-style-type: none"> Звучни и беззвучни согласки <p>Именки</p> <ul style="list-style-type: none"> Збирни именки <p>Придавки</p> <ul style="list-style-type: none"> Присвојни и бројни придавки <p>Заменки</p> <ul style="list-style-type: none"> Показни заменки <p>Глаголи</p> <ul style="list-style-type: none"> Сегашно, минато и идно време кај глаголи <p>Реченица</p> <ul style="list-style-type: none"> Проста и сложена реченица Директен и индиректен 	<ul style="list-style-type: none"> Вежби за изговарање на согласките во парови (по звучност); Вежби за откривање и правилна употреба на збирни именки во говор и текст; Вежби за усвојување на присвојните и бројните придавки; Вежби за усвојување и разликување на лични и показни заменки; Вежби за правилна употреба на глаголското време во говор и текст; Вежби за составување на

<ul style="list-style-type: none"> • Род и број кај придавките; • Наставки кај придавките; <p>Заменки</p> <ul style="list-style-type: none"> • Лични и присвојни <p>Броеви</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прости и редни броеви; <p>Глаголи</p> <ul style="list-style-type: none"> • Сегашно, минато и идно време; <p>Правоговор и правопис</p> <ul style="list-style-type: none"> • Акцентот кај зборовите и акцентски целини; • Дијалектизми; • Употреба на голема буква при пишување на сопствени именки и придавки изведени од лично име; • Употреба на голема буква при пишување на имиња на народ и географски поими со еден два и повеќе збора; • Кратенки од типот на ТВ, ОУ, РМ, НБ, АРМ и сл.; • Изговарање и пишување повеќецифрени и редни броеви со букви. 	<p>на видовите зборови: придавки, заменки, броеви и глаголи;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Препознавање на зборовите во реченицата што означуваат работа, дејство, состојба со трансформација на глаголското време; • Вежби за акцентирање на зборовите и акцентските целини; • Вежби за воочување и отстранување на грешките при пишувањето на голема буква кај сопствените именки и придавки изведени од лично име (имиња на народи и географски поими и сл.); • Вежби во пишување на кратенки; • Вежби за пишување на броеви (редни, повеќецифрени) со зборови. 	<p>говор</p> <p>Правопис</p> <ul style="list-style-type: none"> • Употреба на голема буква при пишување на имиња на народ и празници; • Кратенки од типот на ТВ, ОУ, РМ, НБ, АРМ и сл.; 	<p>проста реченица со подмет и прирок и сложена реченица со подмет, прирок и други составни делови;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежби за усвојување и трансформирање на директен и индиректен говор; • Вежби за употреба на голема буква при пишување на народи, народности и празници; • Вежби за употреба на кратенки во текст
--	--	---	--

Програмско подрачје: Читање, литература и лектира		Програмско подрачје: Читање, литература и лектира	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Читање</p> <ul style="list-style-type: none"> • Читање и анализа на уметнички и популарни текстови; • Изразно читање со почитување на интонацијата, паузата, нагласувањето и ритмот кај уметнички (драмски текст, лирска и епска песна) и информативен текст. <p>Литература</p> <ul style="list-style-type: none"> • Основни карактеристики на епска и лирска поезија; • Мотив, идеја, поетска слика (степен на препознавање); • Рима – дефинирање; • Повторување на стих во строфата и песната (функција на рефренот); <p>Проза</p> <ul style="list-style-type: none"> • Основни карактеристики на расказ, басна, бајка, драмски текст и роман; 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за проверување на брзината на гласното читање и читањето во себе со проверка на разбирањето на содржината на литературните и информативни текстови; • Вежби за изразно читање со почитување на интерпункциските знаци, паузата и речничкиот акцент на прозен и драмски текст и лирска песна; • Вежби за откривање на карактеристичните особености на епската и лирската песна; • Вежби за воочување на основниот мотив и идејата во лирската и епска песна; • Вежби за откривање на римата во песните; • Вежби за воочување на основните 	<p>Читање</p> <ul style="list-style-type: none"> • Усовршување на техниката на изразно читање на уметнички текстови; • Изразно читање по улоги; <p>Литература</p> <ul style="list-style-type: none"> • Расказ; • Басна; • Детски роман; • Говор на писателот и ликовите <p>Поезија</p> <ul style="list-style-type: none"> • Епска песна; • Лирска песна; • Патриотска песна; • Хумористична песна; • Основно чувство; • Поетска слика (опишување, рима); <p>Лектира</p> <ul style="list-style-type: none"> • Наслови од македонската и светската литература. 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за усовршување на техниката за изразно читање; • Вежби за драмско читање на улогите; • Вежби за усвојување на поим за расказ, басна и детски роман; • Вежби за разликување на говорот на писателот од говорот на ликовите; • Вежби за анализа на епска, лирска, патриотска и хумористична песна; • Вежби за опишување на поетска слика и разликување на рима; • Вежби насочени кон мотивација за читање на текстови надвор од предвидените наставни содржини; • Разговор за прочитаниот текст со аргументирано говорење за ликовите и настаните во текстот.

<ul style="list-style-type: none">• Тема, идеја (именување)• Ликови: изглед и карактеристики;• Односот помеѓу ликовите и нивниот говор – основни карактеристики;• Дијалог – монолог на личностите <p>Лектира</p> <ul style="list-style-type: none">• Дела од македонската и странската литература по избор.	<p>карактеристики на расказ, басна, бајка, драмски текст и роман;</p> <ul style="list-style-type: none">• Вежби за препознавање на основната тема, идејата и текот на настаните;• Вежби со кои се воочува хронолошкиот ред на настаните, ликовите, нивните особини и постапки;• Вежби за воочување и читање на дијалог, монолог и опишување на писателот.• Мотивирање, подготовка и насоки за самостојно читање на лектирните дела;• Анализа на делата со елементи на интерпретација и толкување на карактеристични зборови и изрази.		
--	---	--	--

Програмско подрачје: Изразување и творење		Програмско подрачје: Изразување и творење	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Усно изразување</p> <ul style="list-style-type: none"> • Функција, смисла и основни особини на разговорот, дискусијата; <p>Раскажување (усно и писмено)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Раскажување за настан и сопствено доживување; <p>Расказ (состав) по аналогича и состав за сопствено доживување</p> <p>Прераскажување (усно и писмено)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Прераскажување на слушнат настан; • Прераскажување на содржина од текст, дел од филм и дел од театарска претстава; <p>Опишување (усно и писмено)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Опишување по набљудување на предмети, суштества, ликови, илустрации, поединости и појави од 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за разговор и дискусија по одредена тема; • Вежби за раскажување според дадени задачи; • Вежби за создавање расказ (состав) по аналогича и состав, расказ за сопствено доживување со вовед, главен дел и заклучок; • Вежби за кусо прераскажување во вид на резиме; • Вежби за опишување според дадени задачи; • Вежби за известување за настан во форма на одговори на прашања (Кој? Што? Како? Кога? Зошто?); • Вежби за средување и коригирање на текст без интерпункциски знаци, пишувани со мали букви и споени зборови. 	<ul style="list-style-type: none"> • Прераскажување на настан слушнат од друго лице; • Прераскажување на текст со уметничка и научно-популарна содржина; • Прераскажување на обработен текст; • Раскажување за настан и сопствено доживување; • Раскажување по дадени тематски зборови; • Самостојно опишување на предмет, слика, лик; • Известување за одреден настан; • Писмо; • Писмен состав. 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за самостојно прераскажување на настан слушнат од друго лице, прераскажување на обработени текстови со уметничка и научно-популарна содржина; • Вежби за самостојно прераскажување на обработен текст и на настан или сопствено доживување; • Вежби за самостојно опишување на предмет, лик и вежба; • Вежби за самостојно пишување писмен состав по зададена тема.

<p>природата; Известување (усно и писмено)</p> <ul style="list-style-type: none"> • Известување за настан, случка, во форма на одговори на прашања; • Уредност и читливост во пишувањето; • Една до две писмени задачи. 			
<p>Програмско подрачје: Медиумска култура</p>		<p>Програмско подрачје: Медиумска култура</p>	
<p>Содржини</p>	<p>Активности</p>	<p>Содржини</p>	<p>Активности</p>
<p>Радио и ТВ</p> <ul style="list-style-type: none"> • Радио и ТВ емисии; <p>Филм</p> <p>Театар</p> <ul style="list-style-type: none"> • декор, сцена, костимографија; <p>Библиотека</p> <ul style="list-style-type: none"> • Картотека • Жанровска подреденост на книгите. 		<ul style="list-style-type: none"> • Разликување на настан, лик, декор, сценографија, костимографија, музичка илустрација во филм и театарска претстава. <p>Библиотека</p> <ul style="list-style-type: none"> • Земање книги, весници, списанија 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за утврдување на знаењата за настаните во филмот и театарската претстава; • Вежби за утврдување на знаењата за декорот во филмот и театарската претстава; • Вежби за земање книги и списанија од библиотека.

Табела бр. 36: Компарација на содржините и активностите од наставната програма по математика за прв образовен циклус од основното образование на возрастите со содржините и активностите од наставната програма по математика за второ одделение од основното образование

Наставна програма по математика за прв образовен циклус од основното образование на возрастите		Наставна програма по математика за второ одделение од основното образование	
Тема: Форми во просторот и односи меѓу предметите		Тема: Форми во просторот, форми во рамнината и односите меѓу нив	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Предмети</p> <ul style="list-style-type: none"> во форма на топка, коцка, квадар, цилиндар, конус, пирамида; <p>Односи</p> <ul style="list-style-type: none"> „пред–зад“, „лево–десно“, „меѓу“, „помало–поголемо“, „над–под“ 	<ul style="list-style-type: none"> Препознавање и именување на геометриските тела – форми; Воочување предмети од непосредната околина со форма на геометриските тела; Препознавање на односите во кои се поставени предметите во непосредната околина; Вежби за поставување на предметите во даден однос. 	<ul style="list-style-type: none"> Предмети во форма на геометриските тела; Геометриските фигури во рамнина; Видови линии; Односи меѓу предметите во околината; 	<ul style="list-style-type: none"> Игра со конструктивен материјал, пронаоѓање и именување на наведените геометриските тела; Воочување и именување предмети од непосредната околина во форма на коцка, цилиндар, топка, конус, квадар и пирамида; Со помош на стапчиња формирање фигури на квадрат, триаголник, правоаголник; Цртање со помош на шаблон на триаголник, квадрат, правоаголник,

			<p>круг;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Правење различни фигури од логички плочки во форма на триаголник, квадрат, правоаголник, круг; • Претставување со конец, жица, стапчиња и друг материјал линии; • Поставување предмети во различен однос
Тема: Геометриски фигури во рамнина		Тема: Решавање на проблемски ситуации	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Линии</p> <ul style="list-style-type: none"> • права; • крива; • отворена; • затворена; <p>Триаголник, круг, квадрат и правоаголник;</p> <p>Формирање и графичко претставување на множество.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Препознавање, именување и цртање на права, крива, отворена и затворена линија; • Препознавање на односите „внатре-надвор,, и манипулирање со предмети кои треба да се постават внатре, на и надвор од затворена линија; • Вежби за користење на линијар во работата; • Препознавање идентификување и 	<ul style="list-style-type: none"> • Едноставни проблемски ситуации; • Ориентација во просторот; • Поврзаност и редослед на настаните; • Веројатност на настаните; • Класификација на предметите според едно, две и три заеднички својства; • Графичко претставување на множества; 	<ul style="list-style-type: none"> • Правење низа од предмети од геометриски фигури; • Составување сложувалки; • Користи ИКТ во решавање на лавиринти; • Групирање на логички плочки според три заеднички својства; • Од графички приказ на множества открива елементи што не припаѓаат;

	<p>цртање со шаблон на рамнински фигури: триаголник, круг, квадрат и правоаголник;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Формирање множества од објекти според даден признак, заедничко својство; • Разбирање на значењето на поимите: припаѓа и не припаѓа (без симболи) 	<ul style="list-style-type: none"> • Унија на множества; • Ориентација во време: ден-ноќ, денес-вчера, ден-седмица-месец-година; • Групирање на фигури; • Танграм 	<ul style="list-style-type: none"> • Формира унија од две или три множества и црта Венов дијаграм; • Прави едноставни фигури по дадена шема од елементите на танграм;
Тема: Броеви до 20. Операции.		Тема: Броеви до 20. Собирање и одземање	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Броење;</p> <p>Броеви од 1 до 5;</p> <p>Собирање и одземање на броевите од 1 до 5. Бројот 0;</p> <p>Броеви од 6 до 10;</p> <p>Собирање и одземање до 10;</p> <p>Броеви од 11 до 20;</p> <p>Собирање и одземање на броевите до 20;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Броење од 1 до 10 и обратно; • Брои од даден број и со прескокнување; • Броење на елементи на множество; • Броење на предмети по ред (редни броеви); • Правилно изговарање на редните броеви; • Препознавање на цифрите, читање и нивно запишување • Препознавање, пишување и запишување на знаците $>$, $<$ и $=$; 	<ul style="list-style-type: none"> • Броење • Редни броеви • Броеви од 1 до 5; • Споредување на броевите; • Собирање и одземање до 5; • Броеви од 6 до 10; • Претходник и следбеник; • Собирање и одземање до 10; • Броеви од 11 до 20; • Двоцифрени, парни и непарни броеви; • Собирање и одземање 	<ul style="list-style-type: none"> • Од дидактички материјал се формираат множества чиј број е 1, 2, 3, 4 или 5; • Споредува два броја со помош на ИКТ и ги пишува знаците $>$, $<$ и $=$; • Манипулирајќи со различни материјали вежба собирање и одземање; • Преку игра со играчки, природни материјали и слично вежба следбеник и претходник на конкретен број;

<p>Бројни изрази и проблеми; Дропки ($1/4$ и $1/2$).</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Формирање низа и подредување по големина на броевите од 1 до 5; • Собирање и одземање со додавање или одземање на 1; • Идентификување и разликување на знаците + и -; • Објаснување на бројот 0 како резултат од одземањето на број сам од себе; • Користење на термините : собинок, збир, намалител, намаленик во барањата од видот: $x+2=5$; $x-1=4$; $5-x=3$; • Усвојување на броевите од 6 до 10 преку добројување по 1; • Препознавање и запишување на цифрите за даден број; • Споредување на броевите по големина; • Правилно интерпретирање на 	<p>на броевите до 20;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Непознат собинок, намаленик и намалител; • Бројни изрази; • Решавање едноставни текстуални задачи; • Цело, половина, четвртина. 	<ul style="list-style-type: none"> • Споредување на броевите користејќи ги симболите $>$, $<$, $=$ и \neq; • Користење домино за покажување на сите можни начини за претставување на збир до 10; • Со дидактички материјали илустрирање на комутативното својство на собирањето; • Собирање и одземање до 10; • Разликување на парни и непарни броеви преку секојдневни примери; • Вежбање на собирање и одземање до 20 преку илустрација со материјали и предмети; • Одредување непознат собинок, намаленик, намалител; • Составување броен израз; • Формирање броен израз за проблем даден со слика и обратно; • Преку работа со
--	---	--	--

	<p>применување на термините: следбеник и претходник, како и симболите $>$, $<$, $=$ и \neq;</p> <ul style="list-style-type: none">• Формирање низи од броеви до 10 (преку 1, 2 или 3 броја);• Собирање и одземање преку добројување или одбројување по 1, 2, итн.;• Претставување со броен израз на едноставни проблемски ситуации и текстуални задачи од секојдневниот живот;• Разбирање и правилно користење на термините: собирок, збир, намаленик, намалител и разлика;• Разликување на поимите „десетка“, од „единица“;• Препознавање и разликување на едноцифрени од двоцифрени броеви;• Разликување на парни од непарни броеви;• Формирање множества		<p>конкретни материјали се запознава со поим за половина, четвртина и цело.</p>
--	--	--	---

	<p>од парни и непарни броеви;</p> <ul style="list-style-type: none">• Собирање и одземање на едноцифрен и двоцифрен број, со и без премин;• Одредување непознат собирок, намаленик и намалител;• Вежби за објаснување и илустрирање на користењето на загради;• Решавање проблеми поврзани со секојдневниот живот, со користење на различни методи: цртање слика или дијаграм, градење модел со конкретни материјали, користење зависност (преку формирање табели и листи со податоци), погодување и проверка (лажна претпоставка), запишување броен израз;• Препознавање на $\frac{1}{2}$ и $\frac{1}{4}$ од целото;• Моделирање на $\frac{1}{2}$ и $\frac{1}{4}$ со		
--	--	--	--

		конкретни материјали.		
Тема: Мерење време, должина и маса. Дизајнирање		Тема: Мерење		
Содржини	Активности	Содржини	Активности	
<p>Време</p> <ul style="list-style-type: none"> • час; <p>Должина</p> <ul style="list-style-type: none"> • сантиметар; • дециметар; <p>Маса</p> <ul style="list-style-type: none"> • килограм; <p>Дизајнирање</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Совладување на работата на часовникот; • Сечење стапчиња или ленти со цел мерење на должина; • Со помош на вага и тегови се мери и споредува тежината на предметите; • Вежбање на креирањето на различни форми и модели од повеќе парчиња (елементи). 	<ul style="list-style-type: none"> • Нестандардни мерки за должина (педа, чекор, прст); • Мерење должина; • Нестандардни мерки за маса (дланка, грст); • Мерење маса; • Детето и економијата; • Пари; • Мерење време. 	<ul style="list-style-type: none"> • Споредување на мерење со педата и чекор на различни субјекти; • Мерење должина на различни предмети (молив, гума); • Мерење на училиницата со метар; • Цртање линии со одредена должина; • Мерење маса на различни предмети (пр: овошје и зеленчук); • Изготвување ценовник за омилените производи (чоколади, гуми за цваќање и сл.); • Активности со мерење во часови од часовник. 	
		Тема: Работа со податоци		
		Содржини		Активности
		<ul style="list-style-type: none"> • Собирање и средување податоци; • Читање и претставување 		<ul style="list-style-type: none"> • Собирање податоци и нивно внесување во

	податоци.	готови табели; <ul style="list-style-type: none">• Собирање податоци и нивно претставување во две колони;• Читање по хоризонтала и вертикала.
--	-----------	--

Табела бр. 37: Компарација на содржините и активностите од наставната програма по математика за втор образовен циклус од основното образование на возрастните со содржините и активностите од наставната програма по математика за трето одделение од основното образование

Наставна програма по математика за втор образовен циклус од основното образование на возрастните		Наставна програма по математика за трето одделение од основното образование	
Тема: Броеви до 100. Собирање и одземање		Тема: Собирање и одземање до 100	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Формирање, читање, пишување и споредување на броеви до 100;</p> <p>Собирање и одземање на десетки;</p> <p>Собирање на двоцифрен и едноцифрен број;</p> <p>Одземање на едноцифрен од двоцифрен број;</p> <p>Собирање и одземање на двоцифрени броеви.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Разликување на десетки од единици; • Формирање десетки со манипулативни средства (стапчиња, гравчиња, ленти, монети) и нивно читање, запишување и споредување; • Формирање низи броеви според одредено правило; • одредување претходник и следбеник на даден број; • Применување на редните броеви во практични ситуации; • Усно и писмено собирање и одземање на десетки до 100; 	<ul style="list-style-type: none"> • Броеви до 100; • Претходник и следбеник; • Парни и непарни броеви до 100; • Собирање и одземање на десетки до 100; • Собирање и одземање на едноцифрен со двоцифрен број без премин; 	<ul style="list-style-type: none"> • Претставување на броевите до 100 со дидактички материјали; • Утврдување на претходник и следбеник преку практични примери; • Вежбање на парни и непарни броеви преку секојдневни примери; • Илустративно вежбање на собирање и одземање на десетки (со стапчиња); • Илустративно вежбање на собирање и одземање без премин

	<ul style="list-style-type: none">• Одредување непознат собирок, намаленик и намалител;• Решава проблеми со примена на собирање и одземање десетки;• Запишување на двоцифрен број како збир на десетки и единици;• Собирање и одземање на десетки и единици со, и без премин;• Собирање и одземање на двоцифрени броеви со, и без премин;• Вежби за користење на термините: собирок, намаленик, намалител и разлика;• Применување на комутативното средство во собирањето;• Решавање задачи во кои непознатиот број е заменет со буква;• Применува загради во бројни изрази.	<ul style="list-style-type: none">• Собирање и одземање на едноцифрен со двоцифрен број со премин;• Бројни изрази со една или две операции;• Решавање равенка;• Групирање собироци;• Решавање текстуални задачи.	<p>(со сликички или жетони);</p> <ul style="list-style-type: none">• Решавање проблемски ситуации од типот $x+7=21$ преку текстуални задачи.
--	--	--	---

Тема: Геометриски фигури во рамнина		Тема: Форми во рамнината	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Права, полуправа и отсечка;</p> <p>Искршена линија и многуаголник;</p> <p>Агол</p> <ul style="list-style-type: none"> • прав агол. 	<ul style="list-style-type: none"> • Цртање, означување и споредување на права, полуправа и отсечка; • Означува, црта и мери должина на искршена линија; • Препознава, црта и именува квадрат, правоаголник и триаголник; • Препознава должина, соседни и спротивни страни кај правоаголник и квадрат; • Препознава, црта и означува агли; • Користи симбол за прав агол; • Црта прав агол со помош на шаблон; • Воочува прав агол кај квадрат и правоаголник. 	<ul style="list-style-type: none"> • Права, точка, отсечка; • Искршена линија; • Темиња и страни на правоаголник, квадрат и триаголник; 	<ul style="list-style-type: none"> • Цртање и споредување на права и отсечка со линијар; • Споредува отсечки со различна должина; • Црта отворена и затворена искршена линија; • Практично претставување на страни и темиња на квадрат и триаголник; • Разликува соседни и спротивни страни и темиња кај правоаголник и квадрат.

Тема: Множење и делење на броевите до 100		Тема: Множење и делење на броевите до 100	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Поим за множење;</p> <p>Множење со 2, со 3 и со 4;</p> <p>Броевите 1 и 0 во множењето;</p> <p>Поим за делење;</p> <p>Делење број сам со себе и со 1. Нулата како деленик;</p> <p>Множење и делење на броевите од 5 до 10;</p> <p>Дропки со броител 1.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Го разбира множењето како собирање на еднакви собироци и го демонстрира со манипулативни средства или графички; • Го препознава и користи знакот за множење; • Ги објаснува и користи термините множител и производ; • Формирање таблици за множење и делење на броевите од 2 до 4 • Одредување на производ кога множители се 1 и 0; • Ја разбира операцијата делење и ја демонстрира со манипулативни средства или графички; • Ги разликува, објаснува и користи термините деленик, делител и количник; • Класифицирање на 	<ul style="list-style-type: none"> • Поим за множење; • Множење со 2, 3, и 4; • Броевите 1 и 0 во множењето; • Поим за делење; • Делење број сам со себе и со 1. Нулата како деленик; • Множење и делење на броевите од 5 до 10; • Цело, половина, четвртина (повторување); • Осмина. 	<ul style="list-style-type: none"> • Претставување на множењето како скратено собирање на еднакви множители и нагледно дидактичко демонстрирање; • Илустрирање на множењето и делењето со картончиња; • Вежби за множење и делење на број сам со себе, со 1 и со 0; • Вежби со илустрации за множење и делење од 5 до 10; • Со модели прикажување на осмина од цело (боење на осмина од квадрат, правоаголник и сл.)

	<p>броевите на парни и непарни;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Одредување количник кога деленици се 1 и 0; • Формирање таблици за множење и делење на броевите од 5 до 10; • Препознава дел од цело; • Препознава, чита и запишува дробки 		
Тема: Мерење време, должина, маса, течност и температура		Тема: Мерење	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Време;</p> <p>Пари;</p> <p>Должина;</p> <p>Маса;</p> <p>Мерење течност;</p> <p>Температура.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за читање време од часовник во часови и минути; • Објаснување на односите минута-час, час-ден, ден-седмица, седмица-месец, месец-година; • Препознавање и именување на монетите и банкнотите; • Објаснување на односите 1-10, 10-50, 50-100, 10-100 и 1-100; • Користење на парите во секојдневни ситуации со 	<ul style="list-style-type: none"> • Мерење на време; • Деценија; • Век; • Мерење должина; • Мерење маса; • Мерење течност; • Пари. 	<ul style="list-style-type: none"> • Утврдување на мерката за време – час; • Усвојување на минутата како мерка за време преку вежби со часовник; • Мерење на должина со метар, дециметар и сантиметар како мерки за должина преку практични примери (мерење на училницата, табели, графикони и сл.); • Мерење со терезија на масата на различни предмети изразени во

	<p>споредба поскапо-поефтино;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Мерење и споредување на должина во сантиметри, дециметри и метри; • Мерење и споредување на различни маси во килограми; • Мерење волумен на течност во литри и децилитри; • Читање на температура во Целзиусови степени. 		<p>килограми;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Усвојување на мерката за течност литар и нејзино практично претставување во шише и сл.; • Создавање проблемски ситуации поврзани со пари и нивно решавање.
Тема: Работа со податоци			
		Содржини	Активности
		<ul style="list-style-type: none"> • Прибирање и средување податоци; • Читање и претставување податоци. 	<ul style="list-style-type: none"> • Изготвување прашалници за собирање податоци; • Читање и објаснување податоци од графикони.

Табела бр. 38: Компарација на содржините и активностите од наставната програма по математика за трет образовен циклус од основното образование на возрастните со содржините и активностите од наставната програма по математика за четврто одделение од основното образование

Наставна програма по математика за трет образовен циклус од основното образование на возрастните		Наставна програма по математика за четврто одделение од основното образование	
Тема: Броеви до 1000. Собирање и одземање		Тема: Броеви до 1000. Собирање и одземање до 1000	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Множества</p> <ul style="list-style-type: none"> • број на множество • пресек • унија • разлика на множества; <p>Запишување, читање и споредување на броеви од 100 до 1000;</p> <ul style="list-style-type: none"> • редни броеви до 1000; <p>Броеви до 20 запишани со римски цифри;</p> <p>Усно собирање и одземање до 1000;</p> <p>Писмено собирање и одземање</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Одредување број, пресек, унија и разлика кај множествата; • Читање и запишување на броеви до 1000; • Одредување претходник и следбеник на даден број; • Споредување броеви со користење на симболите: $>$, $<$, $=$ и \neq; • Разликување и претставување на трицифрени броеви; • Разликување на парни од непарни броеви до 1000; • Препознавање и запишување на римските цифри до 20; 	<ul style="list-style-type: none"> • Множества (број на множество, пресек и унија); • Броеви до 1000; • Споредување на броеви до 1000; • Претходник и следбеник; • Редни броеви до 1000; • Парни и непарни броеви до 1000; • Собирање и одземање стотки и десетки до 1000; • Собирање и одземање на едноцифрени, двоцифрени и 	<ul style="list-style-type: none"> • Одредување број, пресек и унија кај множествата; • Препознавање и запишување на броевите до 1000; • Одредување на редните броеви до 1000; • Вежбање со дидактички материјали на десетки и стотки (со сликички, жетони); • Вежби за составување и решавање задачи со собирање и одземање во ред и колона; • Вежбање на

<p>до 1000;</p> <p>Врска меѓу компонентите во собирањето и одземањето</p> <ul style="list-style-type: none"> • Бројни изрази; • Проблемски ситуации. 	<ul style="list-style-type: none"> • Собирање и одземање на десетки од трицифрен број; • Собирање и одземање на двоцифрени и трицифрени броеви; • Писмено собирање и одземање на двоцифрени и трицифрени броеви со премин и без премин; • Одредување непознат собинок, намаленик и намалител; • решава равенки од видот: $a+x=b$; $a-x=b$ и $x-a=b$; • прибира, подредува и обработува податоци; • Применува операции за собирање и одземање при решавање проблемски задачи. 	<p>трицифрени броеви без премин;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Собирање и одземање на едноцифрени, двоцифрени и трицифрени броеви со премин; • Бројни изрази со една или две операции; • Промена на местата и групирање на собиоците; • Решавање равенки. 	<p>комутативното и асоцијативното својство при собирањето;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Вежбање на решавање равенки од видот: $a+x=b$; $a-x=b$ и $x-a=b$.
<p>Тема: Права и рамнина. Агол, кружница, круг и триаголник</p>		<p>Тема: Геометриски фигури во рамнина</p>	
<p>Содржини</p>	<p>Активности</p>	<p>Содржини</p>	<p>Активности</p>
<p>Права низ една точка;</p> <p>Права низ две точки;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Препознавање и цртање на права и точка и воочување дека низ една точка може да се 	<ul style="list-style-type: none"> • Права низ една точка; • Права низ две точки; 	<ul style="list-style-type: none"> • Цртање точки на, и надвор од права, цртање пресек на две прави и означување на точка;

<p>Заемна положба на точка и права;</p> <p>Отсечка и полуправа;</p> <p>Пресек на две прави;</p> <p>Агол</p> <ul style="list-style-type: none"> • цртање агли; <p>Прави</p> <ul style="list-style-type: none"> • нормални; • паралелни; <p>Видови триаголници според аглите и според страните;</p> <p>Кружница и круг.</p>	<p>нацртаат неограничен број прави;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Повлекување на права низ две точки и воочување дека само една права може да мине низ две точки; • Одредување на точки на, и надвор од правата; • Разликување, цртање и објаснување на права, полуправа и отсечка; • Препознавање и цртање на прави што се сечат; • Препознавање и цртање на прав, остар и тап агол; • Препознавање, цртање и означување на нормални и паралелни прави; • Препознавање и разликување на триаголниците според агли и страни; • Разликување на кружница и круг; • Идентификување на центар, радиус и дијаметар на круг. 	<ul style="list-style-type: none"> • Заемна положба на точка и права; • Отсечка и полуправа; • Пресек на две прави; • Должина на отсечка; • Точка, права и рамнина; • Агол (остар агол, прав и тап) • Прави (нормални и паралелни); • Видови триаголници според аглите и според страните; 	<ul style="list-style-type: none"> • Разликување, цртање и објаснување на права, полуправа и отсечка со линијар; • Препознавање (од училницата) на прав, остар и тап агол; • Препознавање, цртање и означување на нормални и паралелни прави; • Цртање на видовите триаголници според агли и страни.
--	--	---	--

Тема: Множење и делење на броевите до 1000. Дропки		Тема: Множење и делење на броевите до 1000	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Усно множење и делење;</p> <p>Писмено множење и делење;</p> <p>Дропки помали од 1</p> <ul style="list-style-type: none"> запишување и читање; <p>Споредување на дропки.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Усно множење на десетки и стотки со едноцифрен број; Писмено множење и делење на двоцифрен број (во развиена форма) со едноцифрен број; Решавање равенки од видот: $a \cdot x = b$; $a : x = b$ и $x : a = b$; Одредување производ на броеви со едноцифрен множител со и без премин; Одредување двоцифрен со едноцифрен број со и без остаток; Решавање бројни изрази со две или три операции; Решавање бројни изрази со и без загради Применување на комутативно, асоцијативно и дистрибутивно својство; 	<ul style="list-style-type: none"> Множење и делење со 0 и 1; Делење со едноцифрен делител; Делење со остаток; Редослед на операции; Равенки од видот $a \cdot x = b$; $a : x = b$ и $x : a = b$; Цело, половина, четвртина, осмина. 	<ul style="list-style-type: none"> Повторување на операциите и поимите множење, множител, производ и делење, делител, деленик и количник; Вежби за множење и делење со броевите 1 и 0 (со нула не се дели); Применување на комутативно, асоцијативно и дистрибутивно својство; Решавање равенки од видот $a \cdot x = b$; $a : x = b$ и $x : a = b$; Повторување преку цртање и моделирање на цело, четвртина, половина и осмина.

	<ul style="list-style-type: none"> • Препознава, чита и запишува дробки помали од 1; • Споредува дробки со еднакви именители и ги подредува по големина. 		
Тема: Мерење време, должина, маса и течност		Тема: Мерење	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
Време; Должина; Маса; Течност.	<ul style="list-style-type: none"> • Мерење на време во минути и секунди; • Користење на симболите за минута, секунда и час; • Претворање на минути во секунди и обратно; • Мерење должина на отсечки; • Претворање на помали во поголеми единици мерки и обратно; • Користи ознаки за милиметар и километар и проценува растојанија во километри и милиметри; • Мери предмети и проценува тежина користејќи ги единиците за тежина од грам, декаграм, килограм, 	<ul style="list-style-type: none"> • Мерење време – секунда; деценија, век, милениум; • Мерење должина (милиметар); • Мерење маса (декаграм, тон); • Мерење течност (децилитар). 	<ul style="list-style-type: none"> • Практични активности за мерење време во секунди; • Мерење должина на лента и нејзино изразување во метри, дециметри и милиметри; • Вежби за претворање на метри во дециметри и милиметри и обратно; • Практично мерење со терезија и споредување на масата на различни предмети; • Утврдување на мерката за течност децилитар преку практично претурање на течност во различни садови.

	<p>хектограм и тон;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Користи соодветни симболи за мерките за тежина; • Има претстава за зафатнина од 1 литар; • Ги знае односите меѓу милилитар, центилитар, децилитар и литар и ги користи нивните симболи. 		
Тема: Работа со податоци			
		Содржини	Активности
		<ul style="list-style-type: none"> • Прибирање и средување податоци; • Читање и претставување податоци. 	<ul style="list-style-type: none"> • Повторување на табели со податоци; • Вежби за пополнување на линиски и столбест дијаграм.

Табела бр. 39: Компарација на содржините и активностите од наставната програма по математика за четврт образовен циклус од основното образование на возрастните со содржините и активностите од наставната програма по математика за петто одделение од основното образование

Наставна програма по математика за четврт образовен циклус од основното образование на возрастните		Наставна програма по математика за петто одделение од основното образование	
Тема: Броеви до 1000 000. Собирање и одземање		Тема: Броеви до 1000000. Собирање и одземање до 1000 000	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Броеви до 1000 000</p> <ul style="list-style-type: none"> • формирање; • запишување; • читање; • споредување; • <p>Собирање и одземање до 1 000 000;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Формира, запишува, чита и споредува броеви до 1 000 000; • Запишување броеви од позициона во развиена форма и обратно; • Ги групира разредите во класи; • Одредува претходник и следбеник на даден број; • Вежби за собирање и одземање на броеви до 1 000 000; • Користење на собирање при проверка на одземање и обратно; • Решава равенки видот: $a+x=b$; $a-x=b$ и $x-a=b$. 	<ul style="list-style-type: none"> • Множества (повторување): разлика, пресек и унија; • Броеви до 1000 000 (месна и цифрена вредност, претходник и следбеник, споредување); • Писмено собирање и одземање до 10 000; • Писмено собирање и одземање до 1 000 000; • Комутативно и асоцијативно својство на собирањето; 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежбање на формирање пресек, разлика и унија на множествата со различни дидактички материјали; • Со помош на модели на банкноти од 1000 денари се илустрираат броевите до 10 000 и потоа до 1000 000; • Вежбање на претходници и следбеници до 1000 000 на бројна права; • Илустративно (со коцки) се вежба собирањето и одземањето до 1 000

		<ul style="list-style-type: none"> Римски броеви до 20 	<p>000;</p> <ul style="list-style-type: none"> Практична примена на комутативното и асоцијативното својство со броеви до 1000 000; Претставување на римските броеви со стапчиња.
Тема: Рамнина и многуаголник. Геометриско тело		Тема: Форми во рамнината	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Прави и рамнини</p> <ul style="list-style-type: none"> хоризонтални; вертикални; коси; <p>Многуаголник;</p> <p>Периметар</p> <ul style="list-style-type: none"> триаголник; правоаголник; квадрат; <p>Геометриско тело;</p> <p>Коцка и квадар.</p>	<ul style="list-style-type: none"> Разликува и идентификува геометриските поими: точка, права и рамнина и ги идентификува во околината; Разликува хоризонтална од вертикална права; Разликува хоризонтална, вертикална и коса рамнина и ги идентификува во околината; Разликува отворена од затворена искршена линија; Означува и разликува 	<ul style="list-style-type: none"> Хоризонтални, вертикални и коси рамнини; Многуаголник (елементи); Периметар на многуаголник, триаголник, правоаголник и квадрат; Кружница и круг (центар, радиус и дијаметар); Рабови, темиња и сидови кај валчести и 	<ul style="list-style-type: none"> Разликување на вертикални од хоризонтални површини во просторот преку практични примери; Преку модели од картон се претставуваат заемните положби на рамнините и правите (хоризонтална, вертикална и коса); Моделирање на многуаголник со помош на различни дидактички материјали (цевки, стапчиња и сл.); Пресметување на

	<p>темиња, страни и агли кај многуаголник;</p> <ul style="list-style-type: none">• Разликува соседни и спротивни темиња на правоаголник и квадрат;• Идентификува, разликува и црта различни видови триаголници;• Увежбување на постапката за пресметка на периметар на многуаголник;• Увежбување на постапката за пресметка на периметар на триаголник, правоаголник и квадрат;• Увежбување на постапката за пресметка на периметар на рамнокрак и рамностран триаголник;• Усвојување на формулите за пресметка на периметарот кај рамнокрак триаголник, рамностран триаголник, правоаголник и квадрат;• Вежби за препознавање	<p>рабести геометриски тела).</p>	<p>периметар на различни геометриски фигури;</p> <ul style="list-style-type: none">• Определување на аглите, страните и темињата кај многуаголниците;• Идентификува, разликува и црта различни видови триаголници (рамнострани, разнострани и рамнокраки);• Распознавање кружница, центар, радиус и дијаметар;• Цртање кружница со различен дијаметар и радиус со помош на шестар;• Утврдува раб, теме и соседни и спротивни страни кај коцка, квадар, пирамида, цилиндар, конус и топка.
--	--	-----------------------------------	---

	<p>и именување на геометриските тела од непосредната околина: коцка, квадар, пирамида, цилиндар, конус и топка;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Поделба и класификација на геометриските тела на рабести и валчести; • Разликување на коцка од квадар; • Одредување на раб, теме и сид кај коцка и квадар; • Воочување на соседни и спротивни сидови, рабови и темиња и го одредува нивниот број. 		
Тема: Множење и делење на броевите до 1000 000		Тема: Множење и делење до 1000 000	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<p>Множење и делење со едноцифрен, двоцифрен и трицифрен број;</p> <p>Множење и делење со остаток;</p> <p>Собирање и одземање дропки со еднакви именители.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Одредување на производ со двоцифрен и трицифрен број; • Одредување количник со едноцифрен и двоцифрен број со и без остаток; • решава равенки од 	<ul style="list-style-type: none"> • Писмено множење и делење до 1000 000; • Множење и делење со едноцифрен, двоцифрен и трицифрен број; • Делење со остаток; 	<ul style="list-style-type: none"> • Вежби за делење со едноцифрен, двоцифрен и трицифрен број; • Вежби за делење со остаток; • Примена на комутативно

	<p>видот: $a \cdot x = b$; $a : x = b$ и $x : a = b$;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ги објаснува поимите броител, именител и дробна црта кај дробките; • Собирање и одземање дробки со еднакви именители. 	<ul style="list-style-type: none"> • Комулативно и асоцијативно својство на множењето; • Дистрибутивно својство на делењето и множењето; • Дробки помали од 1; • Именител, броител и дробна црта кај дробките; • Собирање и одземање на дробки со еднакви именители. 	<p>и асоцијативно својство на множењето;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Во бројни изрази се применува дистрибутивното својство, но не се запишува; • Преку работа со различни материјали се утврдуваат именителите и броителите кај дробките; • Со модели од геометриски фигури се илустрира собирањето и одземањето на дробки со еднакви именители.
Тема: Мерење плоштина		Тема: Мерење	
Содржини	Активности	Содржини	Активности
<ul style="list-style-type: none"> • Плоштина (поим); • Плоштина на правоаголник и квадрат, • Плоштина на квадар и коцка. 	<ul style="list-style-type: none"> • Совладување на начинот на пресметка на плоштина; • Препознавање и користење на единиците мерки cm^2, dm^2 и m^2; • Претворање на 	<ul style="list-style-type: none"> • Поим и мерки за плоштина; • Плоштина кај правоаголник и квадрат; 	<ul style="list-style-type: none"> • Совладување на начинот на пресметка на плоштина; • Препознавање и користење на единиците мерки cm^2, dm^2 и m^2; • Претворање на

	<p>помалите во поголеми мерки и обратно;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Совладување на начинот на пресметка на плоштина кај правоаголник и квадрат; • Совладување на начинот на пресметка на плоштина кај квадар и коцка; • Решавање практични примери за пресметка на плоштина. 	<ul style="list-style-type: none"> • Плоштина кај квадар и коцка. 	<p>помалите во поголеми мерки и обратно;</p> <ul style="list-style-type: none"> • Совладување на начинот на пресметка на плоштина кај правоаголник и квадрат; • Совладување на начинот на пресметка на плоштина кај квадар и коцка.
		Тема: Работа со податоци	
		Содржини	Активности
		<ul style="list-style-type: none"> • Прибирање и средување податоци; • Читање и претставување податоци. 	<ul style="list-style-type: none"> • Повторување на табели со податоци; • Вежби за пополнување на линиски и столбест дијаграм; • Линиски графикон.

Од опсежните табеларни прикази, може да се воочи дека содржините и активностите по наставните предмети македонски јазик и математика на основното образование за возрасните и содржините и активностите по наставните предмети македонски јазик и математика на основното образование за децата се многу слични, но сепак постојат некои минимални разлики.

Тие најчесто се согледуваат во **јазичното формулирање на подрачјата и темите** кај двата анализирани наставните предмети, како на пример: по предметот македонски јазик за второто одделение на основното образование за децата, едно од подрачјата е наречено *Почетно читање и пишување*, додека во првиот циклус од основното образование на возрасните, тоа подрачје е наречено *Читање и пишување*. Исто така се среќаваме со назив *Читање, литература и лектура*, во првиот циклус од основното образование на возрасните и *Литература*, во второто одделение од основното образование за децата. Разлики постојат и при јазичната формулација на темите: *Геометриски фигури во рамнина* наспроти *Форми во рамнина*; *Мерење маса, време и должина* наспроти *Мерење*; *Форми во просторот и односи меѓу предметите*, наспроти *Форми во просторот, форми во рамнината и односите меѓу нив*, итн. Но, доколку се направи анализа на содржините опфатени во овие различно јазично дефинирани теми и подрачја, ќе се увиди дека не постои разлика во нивната содржинска издржаност. Поради тоа, јазичната дивергентност ќе ја сметаме за недоволен показател за разликата во наставните програми.

Во наставните програми по предметот математика се среќаваме и со една додадена тема која ја нема во програмите за основното образование на возрасните, а тоа е темата *Работа со податоци*. Оваа тема го опфаќа подрачјето на статистичката писменост, наметната од условите во кои егзистира човекот во современото општество и неговата опколеност со информации и податоци кои треба на критички начин да се примаат. Меѓутоа, содржините и активностите од оваа тема во основното образование на возрасните се вметнати во рамките на останатите теми, така што не е направена некоја значајна и суштинска промена во однос на проширувањето на програмите за основното образование кај децата.

Во некои од одделенијата/циклусите направена е и **ротација на наставните содржини**, на пример содржината *Римски броеви до XX* се изучува во третиот образовен циклус по предметот математика во основното образование на возрасните,

додека истата таа тема се изучува во петтото одделение по истиот предмет во основното образование за децата.

И покрај јазичната дистинкција на темите и подрачјата и ротацијата на содржините, сепак, доколку ги погледнеме активностите предвидени за истите подрачја, ќе забележиме дека меѓу нив единствената разлика е тоа што кај основното образование за децата се вметнати *игровните активности* при совладувањето на одредена наставна содржина (што исто така својата актуелност ја стекнува на база на реализираните проектните активности од областа на предучилишното воспитание и образование), додека кај возрастните тие се изоставени.

Она што може да се заклучи од анализата и компарацијата на програмите по македонски јазик и математика, во програмите за основното образование на возрастните *нема содржини кои би го оспособиле возрасниот како практично да ги имплементира стекнатите вештини и способности во секојдневниот живот и работа*, што е од особено значење за возрастните учесници, бидејќи тие сакаат и имаат потреба веднаш да го применат она што го научиле во практиката.

Исто така не се остава доволно простор за формирање сопствен и критички став кон нештата, туку тие едноставно му се сервираат во готова форма на возрасниот учесник. Меѓутоа, не треба да се заборава дека возрасниот не сака и не треба да се третира како пасивен реципиент во воспитно- образовниот процес, тој сака самиот да придонесе во истиот, преку своето богато животно искуство. Тие за разлика од децата не го осознаваат светот преку читањето, пишувањето и сметањето, тие учат како да го менуваат светот преку учењето да читаат, пишуваат и сметаат. При формулацијата на целите, содржините и активностите треба да се имаат предвид овие аспекти.

Минимална е целисходноста во учењето кај возрастните која е изразена во активностите „мерењето со инструмент на брзината на читањето,“ или „учењето на памет песна од читанките,“ (со содржини наменети за деца). Бесмислено е и возрасниот да се принудува да ги практикува механичките активности за пишување на големи и мали букви во реченици, кои предизвикуваат здодевност кај него што може да резултира со евентуално напуштање на образовниот процес, односно осипување од образованието.

Сите овие активности се разбирливи имајќи предвид дека наставните програми за основно образование на децата се направени според нивниот психофизички и

когнитивен развој, со движење од конкретното кон апстрактното мислење. Меѓутоа, за разлика од децата, возрасните се веќе формирани зрели личности, со изградени ставови и погледи кон светот, така што обработката на одредени наставни содржини од типот гледање на куклен театар со содржина за деца, би изгледале бесмислено.

Учебниците и учебните помагала кои се користат во основното образование на возрасните (особено по наставниот предмет македонски јазик), исто така не соодветствуваат според возраста и интересите на возрасните. На пример, во тематското планирање по предметот македонски јазик за трет образовен циклус во едно од основните училишта за возрасни во Република Македонија се среќаваме со содржини: обработка на сказната „Сказна за срничето“, „Сказна за Дедо Мраз“, „Детето и мравката“, обработка на песните „Очите на мама“ и „Со тротинет по цел свет“, обработка на лектирните дела „Касни, порасни“ од Петре М. Андреевски, „Снежана“ од Браќата Грим итн. Сите тие се црпиени од учебните и наставните материјали за децата во основното образование.

Овие поразителни податоци укажуваат на ургентната потреба за *продуцирање нови, современи учебни помагала за наставата со возрасни*. Единствениот буквар со читанка за потребите на наставата со возрасните, е изготвен уште во 1979 година од страна на проф. д-р Ѓорѓи Делчев, но тој може се уште да се користи доколку јазично се прочисти и реструктурира. Дел од неговите содржини, кои имаат позитивен импакт во развивањето на критичкиот став на возрасните кон животот и работата, се прикажани подолу.

ДИЈАГНОСТИЧКИ ТЕСТ ЗА ИСПИТУВАЊЕ НА ПРЕТХОДНИТЕ ЗНАЕЊА ОД ЧИТАЊЕ

резиме на кандидатот: _____
пол: _____

1: Подведи ги буквите што се исти како буквата во квадрат. Пример:

Н	А	Г	Д	У	А	В	К	В	Е	С	Д	Л
В	К	И	О	К	М	Л	Т	П	В	Г	Ч	Е
С	З	К	Ш	З	Ц	С	Љ	С	Т	Ј	С	М
М	Л	Н	Л	Т	Р	А	З	А	Г	Ш	А	
Њ	П	Х	П	Г	Ф	Б	Ц	У	Б	Ж	Б	А

2: Заскружи ги истите букви во секој ред. Пример:

У	Т	С	Х	О	Т	К	Ф	В	У	З
Ј	К	Н	Ч	М	З	Е	Д	Ш	Г	Д
Л	О	И	Н	О	И	П	Р	Е	И	С
Ф	Е	Ч	М	Ч	К	У	Г	Г	Г	Х
К	Е	М	Љ	Ц	Р	З	П	Т	Б	П

3: Во секој квадрат има по два исти збора. Пронајди ги и лежи ги.

лин	мака	трева	тешко	учител
сон	рана	арева	жешко	ученик
нос	ава	трева	нешто	ученик
син	рака	треба	жешко	ученик

4: Која е оваа буква? (Преуртај ги буквите што кандидатот ги познава).

Б В Г Д Ѓ Е Ж З С И Ј К Л Љ М
Њ О П Р С Т К У Ф Х Ц Ч Ш

5: Читај на кој било текст од читанката. (На овој тест се скруваат кандидатите што ги познаваат сите букви. За кандидатите што знаат само определен број букви треба да се состави бев текст со буквите што ги познаваат).

6: Одговори! (Кандидатот треба да одговори на прашања се однесуваат на содржината на претходно прочитаниот 5)

Место и дата: _____

12

ОПСЕРВАЦИЈА:
Кандидатот ги уочува истите форми на големите печатни букви: лесно, со извесни тешкотии, тешко, воопшто не ги уочува. (Подвлечи го точниот одговор)
Истите форми на малите печатни букви ги уочува: лесно, со извесни тешкотии, тешко, воопшто не ги уочува. (Подвлечи го точниот одговор)
Еднаквите форми на големите и малите печатни букви ги уочува: лесно, со извесни тешкотии, тешко, воопшто не ги уочува. (Подвлечи го точниот одговор)
Истоналичните зборови ги препознава: лесно, со извесни тешкотии, тешко, воопшто не ги препознава. (Подвлечи го точниот одговор)
Не познава ниту една буква: познава: од 0-5; 6-10; 11-15; 16-20; 21-25 букви. Ги познава сите букви. Неправила фонација кај буквите
Кандидатот: умеа да чита; делумно умеа да чита; не умеа да чита.
При читањето: ситнува; делумно ситнува; не ситнува. (Подвлечи го точниот одговор)
Разбира што чита; делумно разбира што чита; не разбира што чита. (Подвлечи го точниот одговор)

аван
албум
афион
антена
АВТО
АВТО
авион
автобус
акумулатор
А а

13

пила
Б б
буре

ОД ПРИЛЕП ДО БИТОЛА

Дедо Петре, од Прилеп, појде на пат. Со себе ја понесе и белата торба, а во торбата малу бел леб, лут пипер и сол.

— На пат ли одиш, Петре? — прашуваа пријателите.

— Одам во Битола да барам бело платно и жолта боја. Бабата има желба да бојадисува.

— Што бараш во Битола, бре Петре? Имаме платно и бои и во наш Прилеп.

— Одам во Битола — вели дедо Петре. Ми дојде желба малу да патувам.

— Убаво, дедо Петре. Добар ти пат.

И појде дедо Петре од Прилеп во Битола по бело платно и жолта боја.

По што појде дедо Петре во Битола?

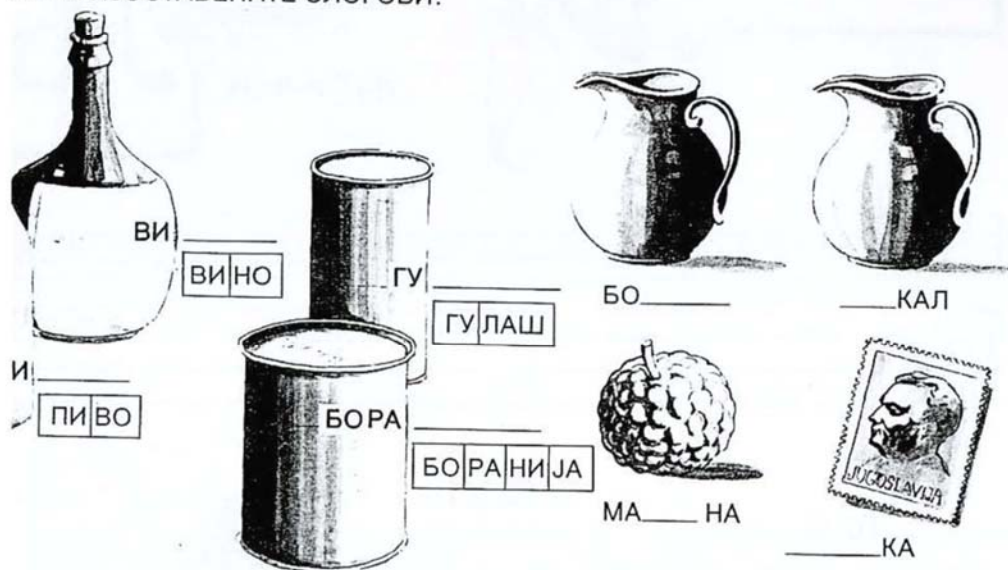
33

ПОДЕЛБА НА СЛОГОВИ

Зборовите можат да се делат на помали делови — слогови.

Пример: ма—ши—на, ко—ли—ба, мо—ти—ка,
ку—ти—ја, сли—ка и др.

Или ги изоставените слогови:



Или зборови од овие слогови:

те) (тер) _____ (ве) (не) (на) _____

т) (ник) _____ (ка) (на) (ти) _____

ан) (ти) _____ (ла) (ко) (ни) _____

Или ги на слогови овие зборови:

_____ војник _____

_____ истрел _____

ка _____ околина _____

з _____ натпревар _____

Зборовите: Велика, Калина, ликови, канали, моливи,
имаат еден заеднички слог. Тоа е слогот _____

)



НАЈГОЛЕМО БОГАТСТВО

На еден степски пат се сретнале двајца патници: — младич и старец, кого годините го направиле мудар. Тие почнале разговор. Младичот почнал да се жали на својот живот.

— Јас, дедо, не сум баш многу среќен! Родителите не ми оставиле никакво богатство, а никој немам да ми помогне, а колку е убаво да си богат! Во светот не можеш да најдеш човек кој е посиромав од мене и понесреќен од мене.

— Престани сине, престани, — одговорил старецот — зошто така тагуваш и се жалиш на судбината!

— Како да не се жалам кога сум гол и бос. Ништо немам. Со што сум се родил во тоа и живеам — продолжило да се жали момчето.

— Престани сине, зашто во рацете имаш богатство а се жалиш! Момчето се зачуди:

— Какво богатство! Ништо немам!

Тогаш старецот му рече.

— А не си помислил колку се вредни твоите очи! Дај ми едно око и земи сè што сакаш.

— Што! Да ти го продадам окото! — се уплашило момчето. — Не, окото не би го продал за никакви волшебни ризници.

— Па добро, — продолжил старецот. — Тогаш дај ми една рака, а во замена земи колку што сакаш злато и сребро.

— За злато и сребро да ти ја дадам раката! — Се побунило момчето. — Не, за ништо нема да ја дадам! За никакво злато.

— Ете, гледаш, сине мој, какво богатство ти имаш, — рече старецот. — Па зошто тогаш се жалиш? Верувај ми најголемо богатство е самиот човек. Ако е човекот здрав и ако има бистар ум, снага и моќ, тој може да стекне и богатство.

Монголска народна приказна

Можеме да истакнеме дека е неприфатливо истите цели, содржини, активности и учебни помагала да се применуваат во наставата со децата и во наставата со возрастните. Тоа оди во прилог на потврдувањето на хипотезата за недоволната компатибилност на наставните програми од основното образование на возрастните од I, II, III и IV циклус со карактеристиките, можностите и потребите на возрастните ученици. Возрастните учат најдобро преку поставување проблемски пристап во наставната работа, според тоа, содржините од различни предмети и области треба да бидат интегрирани во проблемски ситуации, за да се добие јасна слика за појавата која се изучува. Тоа, од друга страна, бара реструктурирање на концептот на планирањето во наставата со возрастните и изработка на нов модел кој би

овозможил соодветен пристап на возрасните и сознајните карактеристики на возрасниот човек.

3. Описменувањето на возрасните низ призмата на едукаторите и наставниците

Програмите во основното образование на возрасните, како што претходно истакнавме, се реализирани најчесто од страна на одделенски наставници, без соодветни андрагошки познавања. Тие работат според пропишаните наставни програми од страна на Министерството за образование и наука и Бирото за развој на образованието. Во истражувањето се обидовме да ги откриеме *ставовите и мислењата на наставниците и едукаторите вклучени во описменувањето на возрасните* за начините преку кои ги мотивираат возрасните да се здобијат и да ги усовршат вештините за читање, пишување и сметање, како и методите и техниките кои ги користат во тој процес.

За таа намена користевме прашалник-скалер составен од вкупно 36 прашања поделени во два дела. Првиот дел се однесува на ставовите поврзани со начините за мотивирање, а вториот на наставните методи и техники применувани во наставата со возрасните субјекти.

Во примерокот наставници и едукатори беа вклучени вкупно 28 субјекти од различни делови на Република Македонија од следните институции: основно училиште за возрасни „Антон С. Макаренко“, подрачната единица на основното училиште Макаренко – „КАРИТАС“, наставници од работничките универзитети од Штип, Тетово, Битола и едукатори од невладини организации од Куманово, Радовиш, Тетово и Битола.

Во прилог е табеларниот и графичкиот приказ на наставниците и едукаторите според град и пол.

Табела бр. 40: Структура на примерокот наставници и едукатори кои работат со неписмена возрасна популација според пол и град

пол \ град	машки	женски	ВКУПНО
Скопје	2	9	11
Битола	5	2	7
Тетово	0	3	3
Штип	1	2	3
Радовиш	0	2	2
Куманово	1	1	2
ВКУПНО	9	19	$\Sigma=28$

Графикон бр.9: Структура на примерокот наставници/едукатори според пол



Графикон бр.10: Структура на примерокот наставници/едукатори според град



3.1. Начини на мотивирање на возрасните за описменување

Во анализата на резултатите добиени од прашалникот ќе започнеме од првиот дел. Во прилог е табеларниот приказ со фреквенциите и процентуалната застапеност на одговорите од наставниците и едукаторите.

Табела бр. 41: Сумативна табела на мислењата и ставовите на наставниците/едукаторите во врска со мотивацијата на неписмените возрастни субјекти за описменување

Ги мотивирам возрастните да се описменат потсетувајќи ги дека...			никогаш	ретко	често	секогаш	Стапка на одговореност/Rate of response
1.	... писменоста е нужен предуслов за да се стане целосна личност.	f	0	1	2	25	28
		%	0,00%	3,57%	7,14%	89,29%	1
2.	... откако ќе се описменат, подобро ќе се снаоѓаат во секојдневниот живот.	f	0	0	9	19	28
		%	0,00%	0,00%	32,14%	67,86%	1
3.	... како писмени луѓе, подобро ќе го разбираат светот околу себе.	f	0	0	9	18	27
		%	0,00%	0,00%	32,14%	64,29%	0,96
4.	... писменоста е важна за нив и нивната иднина.	f	0	0	5	23	28
		%	0,00%	0,00%	17,86%	82,14%	1
5.	... писменоста е корисна за нивниот сегашен живот.	f	0	0	8	20	28
		%	0,00%	0,00%	28,57%	71,43%	1
6.	... писменоста е предуслов да најдат подобра работа.	f	0	0	3	24	27
		%	0,00%	0,00%	10,71%	85,71%	0,96
7.	... како писмени луѓе, ќе им обезбедат подобра иднина на своите деца.	f	0	0	7	21	28
		%	0,00%	0,00%	25,00%	75,00%	1
8.	... подобро ќе се вклопат во општествените социјални односи.	f	0	1	9	18	28
		%	0,00%	3,57%	32,14%	64,29%	1
9.	... ќе стекнат поголема финансиска моќ.	f	0	13	2	13	28
		%	0,00%	46,43%	7,14%	46,43%	1
10.	... ќе знаат подобро да располагаат со семејниот буџет.	f	0	1	12	15	28
		%	0,00%	3,57%	42,86%	53,57%	1

11.	... ќе го унапредат своето здравје и здравјето на своите деца.	f	0	1	7	20	28
		%	0,00%	3,57%	42,86%	53,57%	1
12.	... ќе им помагаат на своите деца во училишните обврски.	f	0	0	5	23	28
		%	0,00%	0,00%	17,86%	82,14%	1
13.	... ќе можат да ја планираат големината на своето семејство.	f	0	2	11	15	28
		%	0,00%	7,14%	39,29%	53,57%	1
14.	... ќе можат да учествуваат во различни културни и општествени манифестации.	f	0	2	14	12	28
		%	0,00%	7,14%	50,00%	42,86%	1
15.	... ќе можат да гласаат без да им биде потребна нечија помош.	f	0	0	5	23	28
		%	0,00%	0,00%	17,86%	82,14%	1
16.	... ќе можат да го напишат своето име и имињата на своите најмили.	f	0	1	5	22	28
		%	0,00%	3,57%	17,86%	78,57%	1
17.	... ќе можат да го читаат дневниот печат и да бидат во тек со секојдневните настани.	f	0	0	5	23	28
		%	0,00%	0,00%	17,86%	82,14%	1
18.	... ќе можат да ја гледаат омилената странска ТВ серија без нечија помош.	f	0	0	6	22	28
		%	0,00%	0,00%	21,43%	78,57%	1

Како што може да се забележи од табеларниот приказ, наставниците/едукаторите ги користат скоро сите наведени ставови како мотиви за описменување на возрасните ученици, но сепак најчесто користени се следниве:

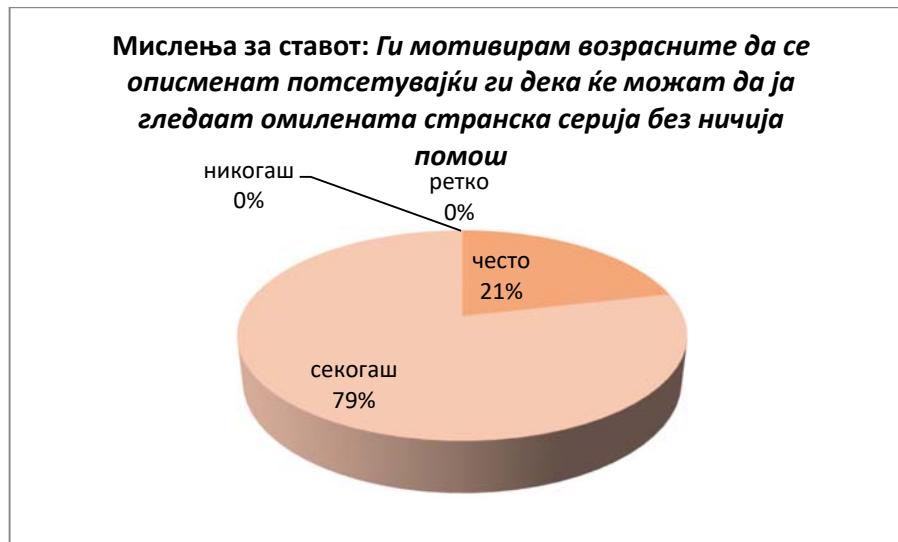
- можноста за гласање на општествено-политички избори без нечија помош (за што 82,16% од испитаниците се изјаснуваат дека секогаш го користат, а 17,86% често го користат);
- можноста за гледање на омилената странска ТВ серија без нечија помош, кое тврдење секогаш го користат повеќе од две третини од наставниците и едукаторите (78,57%);

- читање на дневниот печат е исто така еден од најчестите мотиватори кои ги користат наставниците и едукаторите (82,14% од нив секогаш, а 17,86% често го користат)

Графикон бр. 11: Мислења на наставниците/едукаторите во врска со ставот: Ги мотивирам возрасните да се описменат потсетувајќи ги дека ќе можат да гласаат на општествено-политички избори без ничија помош



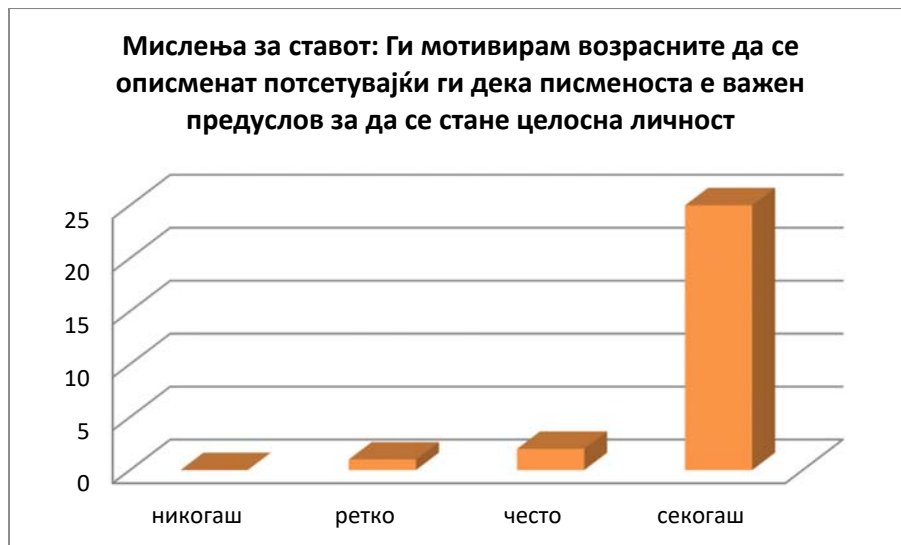
Графикон бр. 12: Мислења на наставниците/едукаторите во врска со ставот: Ги мотивирам возрасните да се описменат потсетувајќи ги дека ќе можат да ја гледаат омилената странска ТВ серија без ничија помош



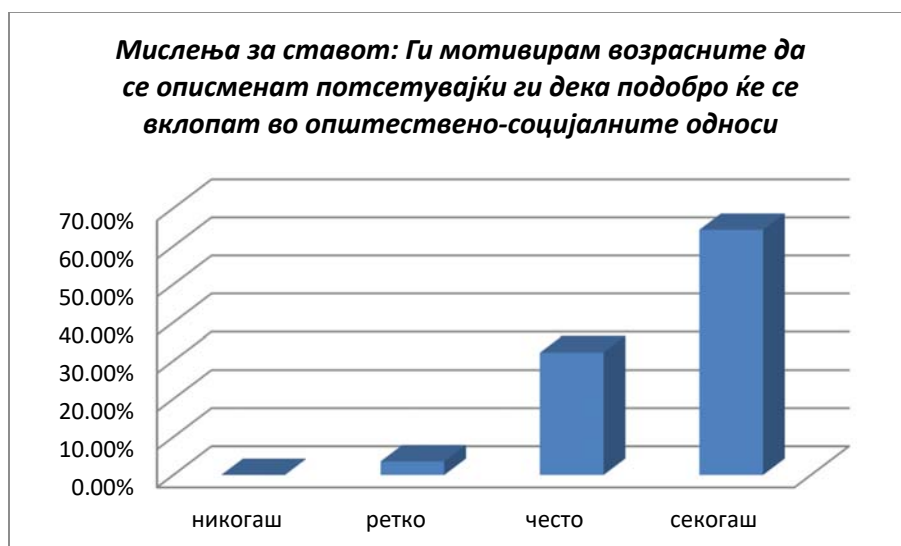
Од анализата на добиените резултати може да се заклучи дека наставниците и едукаторите често користат екстринзични мотиватори кои ја наоѓаат својата практична примена од описменувањето во секојдневниот живот на возрасните, но не ги изоставуваат ниту внатрешните (интринзични) мотиватори, кои имаат подлабоко значење за личноста на возрасниот човек, во зголемувањето на неговата самодоверба, чувството на вредност и општествена прифатеност. Тоа се согледува преку следните резултати од анализата на прашалникот:

- *важноста која ја има писменоста за иднината на индивидуите* (кој став 25 од анкетираниите или 82% одговориле дека секогаш го користат);
- *подобра иднина за нивните деца* (кој став една третина или 25% од наставниците и едукаторите често и две третини или 75% секогаш го користат)
- *подобро вклопување во општествените и социјални односи* (64,29% од испитаниците секогаш го користат како мотив за описменување, 32,14% често и 3,57%, односно само 1 испитаник ретко го употребува)
- *предуслов за станување целосна личност* (7,14% често и 89,29% секогаш)

Графикон бр. 13: Мислења на наставниците/едукаторите во врска со ставот: Ги мотивирам возрасните да се описменат потсетувајќи ги дека писменоста е важен предуслов да се стане целосна личност



Графикон бр. 14: Мислења на наставниците/едукаторите во врска со ставот: Ги мотивирам возрасните да се описменат потсетувајќи ги дека подобро ќе се вклопат во општествено-социјалните односи



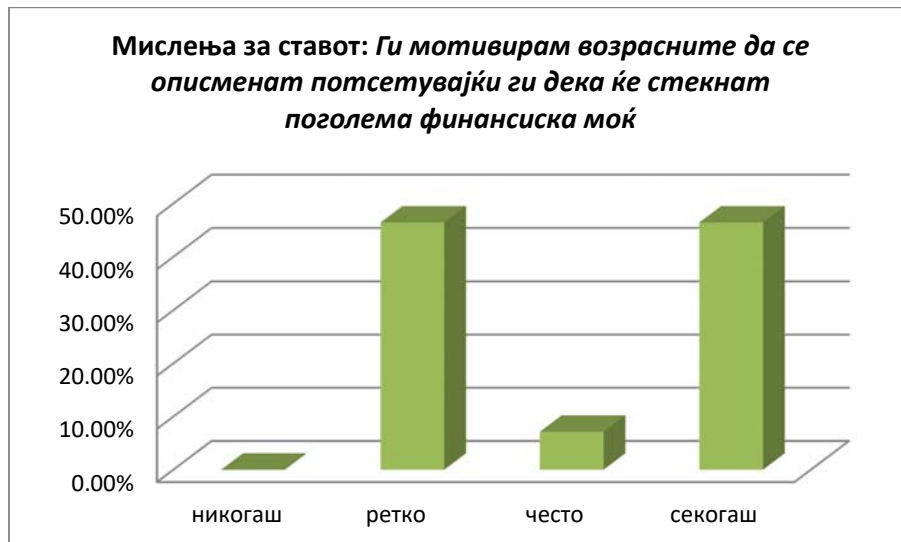
Интересен е податокот добиен од мислењето на наставниците и едукаторите во врска со ставот дека ги мотивираат возрасните потсетувајќи ги дека преку описменувањето ќе стекнат поголема финансиска моќ. Имено, скоро половина од наставниците и едукаторите ретко го користат овој мотив, а другата половина од нив се изјаснуваат дека секогаш го користат истиот како мотиватор.

Од пресметката на хи-квадратот кој изнесува $\chi^2=20.85$, можеме да заклучиме дека постои статистички значајна разлика во одговорите кои ги дале наставниците и едукаторите во врска со ставот дека преку описменувањето ќе се стекнат со поголема финансиска моќ, на ниво од 0,01.

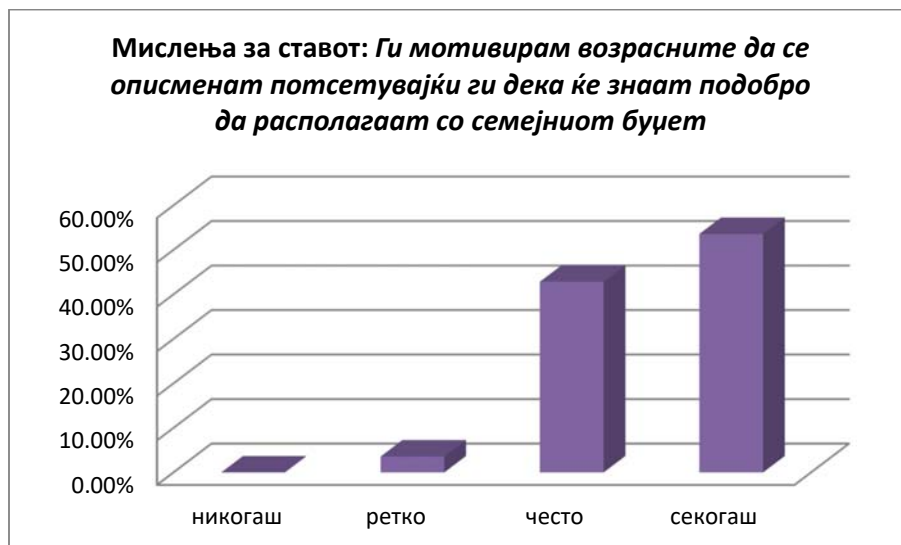
Диспаритетот во мислењата и ставовите на испитаниците се покажува и со сличниот став на претходниот кој се однесува на *мотивирањето на возрасните за описменување потсетувајќи ги дека ќе знаат подобро да располагаат со семејниот буџет*, на кој став сега 96,43% од наставниците и едукаторите одговараат дека често или секогаш го користат, додека само 1 испитаник (3,57%) одговара дека ретко го користи.

Разликата во одговорите на овие две тврдења се должи најверојатно поради мнението дека под стекнување финансиска моќ се мисли на полесно вработување (кое имајќи ја предвид економската ситуација во Република Македонија е малку веројатно), додека подоброто располагање со семејниот буџет упатува на менаџирање со расположливите финансиски средства во семејството, без да се имплицира зголемување на истите.

Графикон бр. 15: Мислења на наставниците/едукаторите во врска со ставот: Ги мотивирам возрасните да се описменат потсетувајќи ги дека ќе стекнат поголема финансиска моќ



Графикон бр. 16: Мислења на наставниците/едукаторите во врска со ставот: Ги мотивирам возрасните да се описменат потсетувајќи ги дека ќе знаат подобро да располагаат со семејниот буџет



Од анализата на добиените податоци за начините на кои наставниците и едукаторите ги мотивираат возрасните ученици да се описменат, добиваме општ впечаток дека наставниците и едукаторите користат соодветни начини за мотивација на возрасните за описменување, со што се отфрла посебната хипотеза дека *не се користат соодветни начини за мотивација на возрасните за описменување*. Но, сепак постои одредена доза на сомнеж во нивниот ентузијазам и залагање за мотивација на возрасните, имајќи го предвид нивниот финансиски надомест за извршувањето на таа работа (особено кај претставниците од невладиниот сектор, кои речиси на доброволна база работат со возрасните).

Начините за мотивирање на возрасните за описменување се само еден аспект кој влијае на формирањето на целокупната состојба со писменоста во Република Македонија. Како проблем вреден за разгледување кој произлегува од претходните размисли за ретенцијата на возрасните во образовниот процес, е и самото вклучување на возрасните во процесот на описменување, кое е поголем предизвик за општеството во целост.

3.2. Дидактички пристапи на едукаторите во описменувањето на возрасните

Во следниот табеларен приказ се прикажани збирните резултати од вториот дел од прашалникот наменет за откривање на начинот на кој наставниците и едукаторите ја изведуваат наставата со неписмените возрасни луѓе (како специфична категорија), односно кои стратегии, методи и техники ги користат за таа цел.

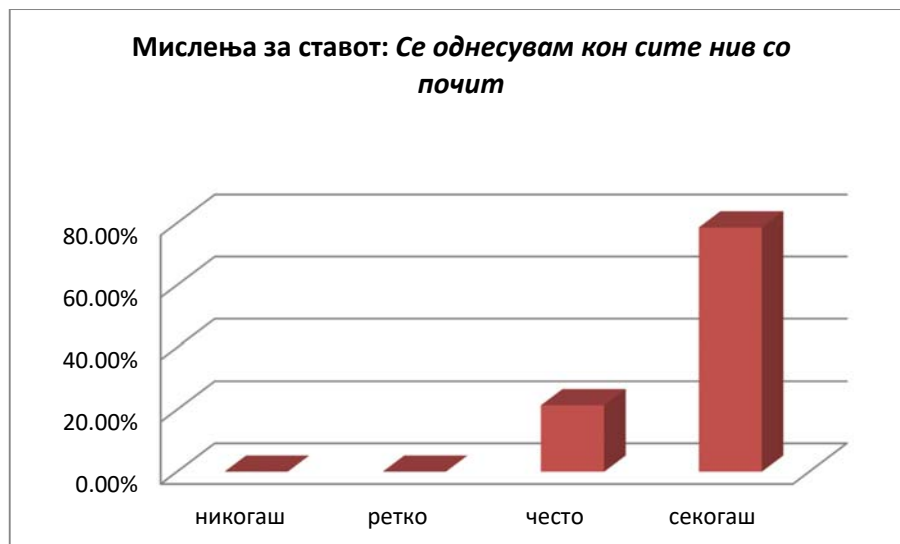
Табела бр. 42: Сумативна табела на мислењата и ставовите на наставниците/едукаторите во врска стратегиите кои ги користат во процесот на описменување

Прочитај и процени		никогаш	ретко	често	секогаш	Стапка на одговореност/Rate of response	
1.	Им давам јасни инструкции за задачите кои треба да ги извршат.	f	0	0	3	25	28
		%	0,00%	0,00%	10,71%	89,29%	1
2.	Ги поттикнувам да работат во група или тимски.	f	0	3	10	15	28
		%	0,00%	10,71%	35,71%	53,57%	1
3.	Настојувам да ги охрабрам, дури и тогаш кога им оди потешко.	f	0	0	7	21	28
		%	0,00%	0,00%	25,00%	75,00%	1
4.	Прифаќам различни решенија или одговори, прилагодувајќи се на индивидуата.	f	0	0	3	25	28
		%	0,00%	0,00%	10,71%	89,29%	1
5.	Често ја користам пофалбата како поттикнувачко средство.	f	0	1	5	22	28
		%	0,00%	3,57%	17,86%	78,57%	1
6.	Давам примери од секојдневниот живот.	f	0	0	11	17	28
		%	0,00%	0,00%	39,29%	60,71%	1
7.	Ги поттикнувам да ги изнесуваат своите размислувања и искуства.	f	0	0	11	17	28
		%	0,00%	0,00%	39,29%	60,71%	1
8.	Користам различни наставни средства: слики, цртежи, филмови итн.	f	0	1	14	13	28
		%	0,00%	3,57%	50,00%	46,43%	1
9.	Ги интегрирам содржините за учење со случки од секојдневниот живот.	f	0	0	11	17	28
		%	0,00%	0,00%	39,29%	60,71%	100%
10.	Ги советувам како	f	0	1	5	22	28

	поуспешно да ја завршат зададената задача.	%	0,00%	3,57%	17,86%	78,57%	1
11.	Оставам доволно време за поставување прашања.	f	0	2	9	17	28
		%	0,00%	7,14%	32,14%	60,71%	1
12.	Ги поттикнувам да градат свој став во врска со одредено прашање.	f	0	1	6	21	28
		%	0,00%	3,57%	21,43%	75,00%	1
13.	Ги поттикнувам самите да ги планираат своите обврски и активности.	f	0	0	13	15	28
		%	0,00%	0,00%	46,43%	53,57%	1
14.	Ги поттикнувам да размислуваат за тоа што би работеле во иднина како писмени луѓе.	f	0	1	9	18	28
		%	0,00%	3,57%	32,14%	64,29%	1
15.	Се однесувам кон сите нив со почит.	f	0	0	6	22	28
		%	0,00%	0,00%	21,43%	78,57%	1
16.	Ги поттикнувам да прашуваат кога нешто не им е јасно или им треба дополнително објаснување.	f	0	0	7	21	28
		%	0,00%	0,00%	25,00%	75,00%	1
17.	Им укажувам дека еден проблем може да се реши на повеќе начини.	f	0	10	7	11	28
		%	0,00%	35,71%	25,00%	39,29%	1
18.	Им покажувам како самите да си ја вреднуваат сопствената работа.	f	0	1	9	18	28
		%	0,00%	3,57%	32,14%	64,29%	1

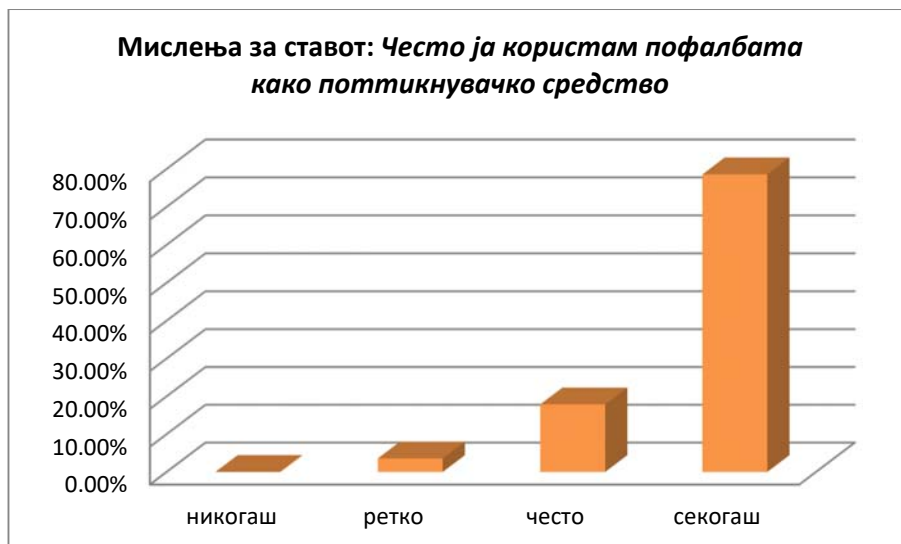
Повеќе од две третини од наставниците и едукаторите (78,57%) секогаш и една третина (21,43%) се изјаснуваат дека често се однесуваат кон неписмените субјекти со почит, со што се добива позитивен впечаток за постоење „здрава“ атмосфера за учење и работа во образовните институции, што е од особена важност за возрасните ученици кои имаат потреба кон нив да се однесуваат со дигнитет.

Графикон бр. 17: Мислења на наставниците/едукаторите за ставот: Се однесувам кон сите нив со почит

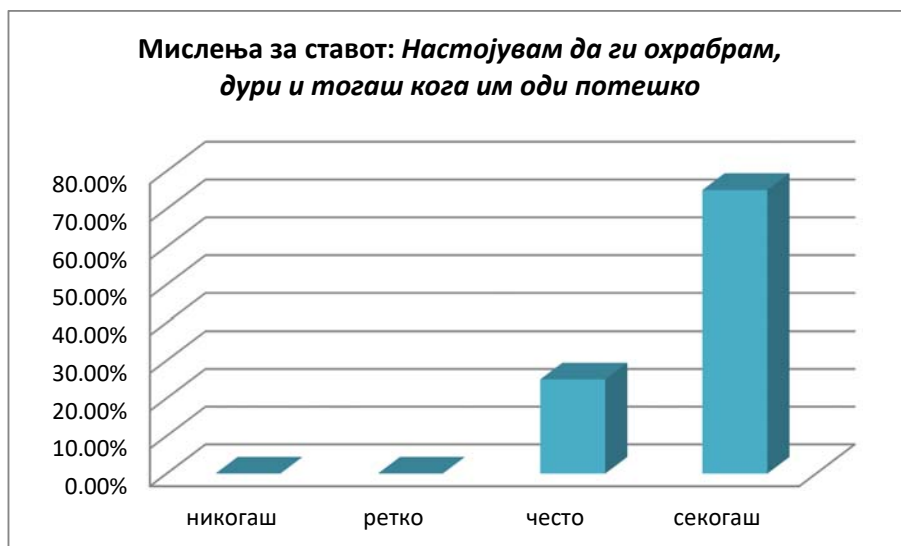


Исто така е многу важно што наставниците и едукаторите во голем процент (96,43%) често или секогаш ја користат пофалбата како стимулирачко средство за понатамошна работа и труд, кое позитивно влијае на резултатите од учењето кај возрасните. Исто така и охрабрувањето кога им оди потешко, кое сите од наставниците често или секогаш го користат, оди во прилог на креирањето взаемна доверба, почит и соработка меѓу наставниците и едукаторите од една страна и возрасните ученици од друга страна, како рамноправни партнери во процесот на описменување.

Графикон бр. 18: Мислења на наставниците/едукаторите за ставот: Често ја користам пофалбата како поттикнувачко средство



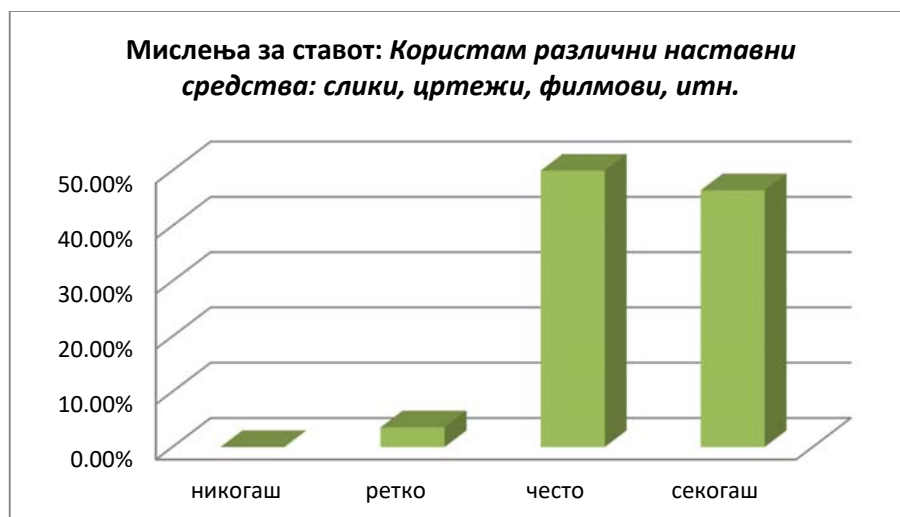
Графикон бр. 19: Мислења на наставниците/едукаторите за ставот: Настојувам да ги охрабрам, дури и тогаш кога им оди потешко



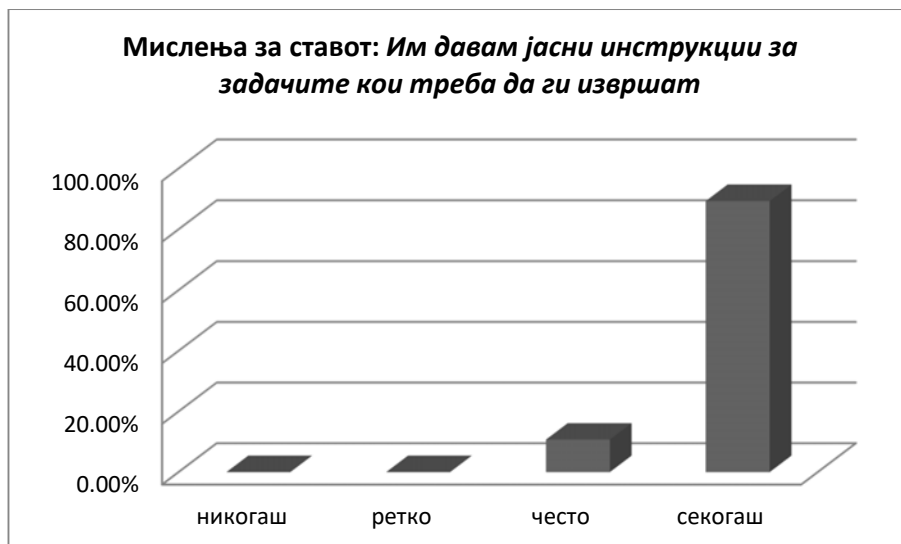
Наставниците и едукаторите одговараат дека секогаш (46,43%), често (50,00%) и ретко (3,57%) користат различни наставни средства при реализацијата на наставата со неписмените субјекти како на пример слики, цртежи, филм и сл., со што

се задоволува критериумот за почитување на различните начини на учење на возрасните. Уште еден позитивен податок е тоа што сите анкетирани наставници и едукатори велат дека секогаш или често им даваат на своите возрасни ученици *јасни инструкции за задачите кои треба да ги извршат*. Меѓутоа, и покрај добиените позитивни податоци, сепак се сомневаме во дидактичката разновидност на наставните средства, имајќи можност да ги увидиме условите во кои функционираат овие институции, кои се потпросечни.

Графикон бр. 20: Мислења на наставниците/едукаторите за ставот: Користам различни наставни средства: слики, цртежи, филмови, итн.

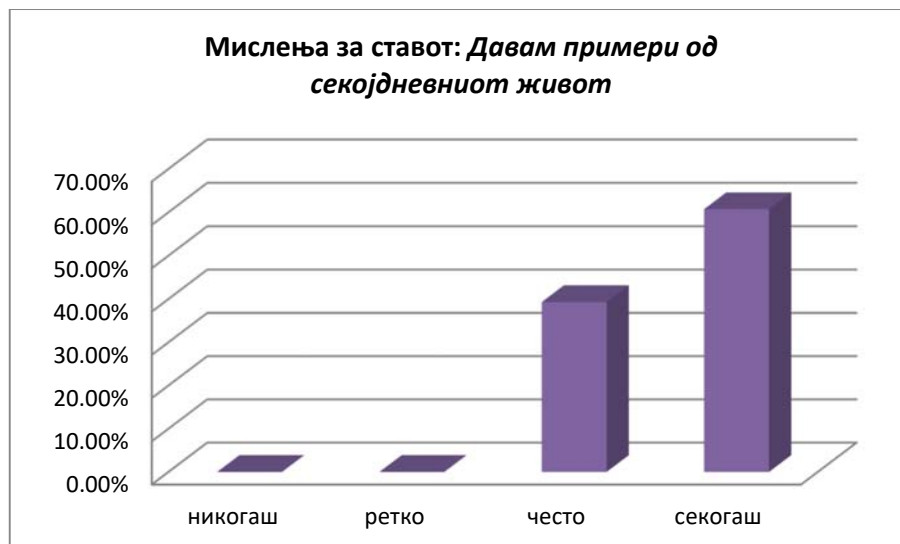


Графикон бр. 21: Мислења на наставниците/едукаторите за ставот: Им давам јасни инструкции за задачите кои треба да ги извршат



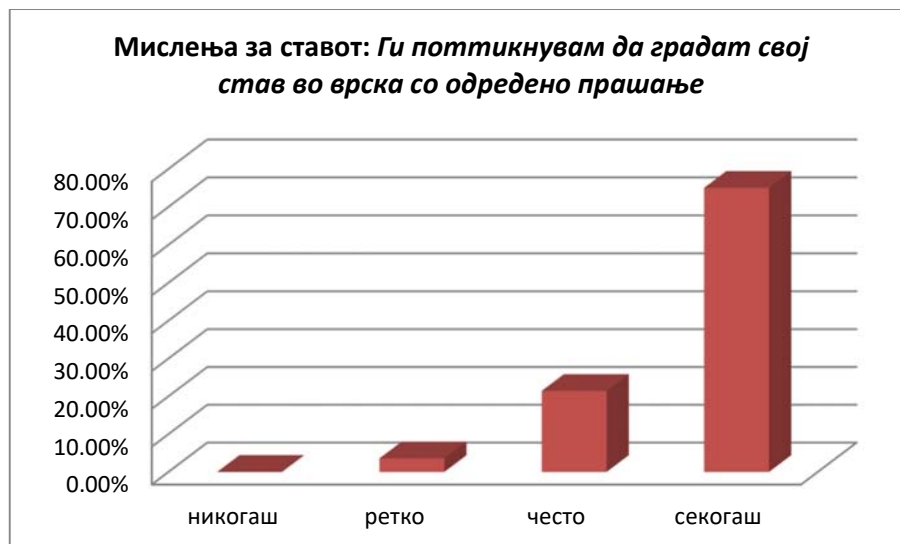
Еден од поважните фактори за успешно учење е и поврзувањето на секојдневните практични примери со содржините на наставата. Имено, сите испитани наставници и едукатори одговориле дека при реализацијата на наставата секогаш или често даваат *примери од секојдневниот живот*. Ова е од особена важност поради тоа што најчесто возрасните кои не поседуваат вештини за читање, пишување и сметање имаат ниски способности за сфаќање на апстрактните содржини од наставата, па поради тоа потребна е нивна корелација со примери од нивното секојдневие.

Графикон бр. 22: Мислења на наставниците/едукаторите за ставот: Давам примери од секојдневниот живот



Во однос на поттикнувањето да градат свој сопствен став по одредени прашања и критички однос кон нештата, значајни се следните резултати: 96,43% од наставниците и едукаторите одговориле дека често или секогаш ги поттикнуваат возрасните да градат сопствен став по одредено прашање и истиот процент испитаници истакнуваат дека секогаш или често им укажуваат на возрасните дека еден проблем може да се реши на повеќе начини.

Графикон бр. 23: Мислења на наставниците/едукаторите за ставот: Ги поттикнувам да градат свој став во врска со одредено прашање



Графикон бр. 24: Мислења на наставниците/едукаторите за ставот: Им укажувам дека еден проблем може да се реши на повеќе начини



Може да се забележи дека по однос на последното прашање постои мала разлика во ставовите кои ги изразиле наставниците и едукаторите, па затоа е

пристапено кон пресметка на хи-квадратот кој би укажал на постоењето на статистички значајна разлика во нивните тврдења.

Табела бр. 43: Пресметка на χ^2 во врска со ставот на наставниците/едукаторите за укажувањето на возрастите дека еден проблем може да се реши на повеќе начини

ставови	fo	ft	fo-ft	(fo-ft) ²	(fo-ft) ² /ft
никогаш	0	7	-7	49	7
ретко	10	7	3	9	1,29
често	7	7	0	0	0
секогаш	11	7	4	16	2,29

$$\chi^2=10,58 \quad df=3 \quad p \ 0.05=7,815 \quad p \ 0.01=11,341 \quad p<0.05$$

$$p>0.01$$

Од пресметката може да се забележи дека постои статистички значајна разлика меѓу ставовите кои ги дале испитаниците на ниво на значајност на 0,05.

Анализата на резултатите од тврдењата на наставниците и едукаторите инволвирани во примерокот од ова истражување укажуваат на постоење на безмалку совршени мотивациски и дидактички услови за реализација на наставата за описменување на возрастите ученици. Тоа не тера да се посомневаме во објективноста при одговарањето на прашањата и проценката на сопствената работа од страна на наставниците и едукаторите.

На тврдењата на наставниците и едукаторите како дијаметрално спротивни им се спротивставуваат прашањата: *Зошто состојбата со бројот на неписмено возрастено население покажува тенденција на зголемување?* и *Зошто бројот на ученици опфатени во образовниот циклус сè повеќе се намалува?*

4. Писменоста гледана низ призмата на неписмените

Со цел да добиеме адекватна слика за состојбата со неписменоста во Република Македонија, неминовно е да го слушнеме и анализираме мислењето на најзасегнатите со овој проблем, а тоа се неписмените. Нивните мисли, чувства, проблеми и надежи беа предмет на дискусија во структурираното интервју и фокус-групите на ова истражување.

Имено, за потребите на истражувањето беа вклучени вкупно 102 неписмени субјекта од различни градови и региони во Република Македонија: Скопје, Битола, Тетово, Штип, Радовиш, Гевгелија и Конче. Односно, се реализираа вкупно 4 фокус-групи (секоја составена со 4-6 претставници) и 79 индивидуални интервјуа, а мислењата и ставовите на испитаниците се снимаа со диктафон или бележеа во соодветна форма.

Структурираноста на интервјуираните според пол, возраст и националност е прикажана во табеларните и графичките прикази подолу во текстот.

Табела бр. 44: Структура на примерокот неписмени возрасни субјекти според пол

пол	f	%
машки	38	37,25%
женски	64	62,75%
Вкупно	$\Sigma=102$	100%

Графикон бр. 25: Сооднос на примерокот неписмени возрасни субјекти според пол



Табела бр. 45: Структура на примерокот неписмени возрасни субјекти според националност

Националност	f	%
Македонци	15	14,71%
Албанци	28	27,45%
Роми	52	50,98%
Турци	4	3,92%
Бошњаци	3	2,94%
Вкупно	$\Sigma=102$	100%

Графикон бр. 26: Сооднос на примерокот неписмени возрасни субјекти според националност



Табела бр. 46: Структура на примерокот неписмени возрасни субјекти според возрасни категории

Возрасни категории	15-19	20-24	25-29	30-34	35-39	40-44	45-49	50-54	55-59	60+
f	19	14	33	10	6	8	5	4	1	2
%	18,63%	13,72%	32,35%	9,8%	5,88%	7,84%	4,90%	3,92%	0,98%	1,96%

Графикон бр. 27: Сооднос на примерокот неписмени возрасни субјекти според возрасни категории



Во рамките на структурираните интервјуа и фокус-групите се водеше слободна дискусија на следните теми: *Причини за неписменост; Односот на непосредната околина кон неписмените луѓе; Неписменоста, вработеноста и финансиската моќ; Неписменоста и воспитувањето на децата и Мотивите за описување.*

4.1. Животот со неписменоста како образовен недостаток

Разговорот во интервјуата и фокус групите со неписмените возрасни субјекти го започнувавме со поттикнувачки прашања преку кои се обидовме да ги дознаеме *причините поради кои тие не го дооформиле образовниот процес, или воопшто не биле вклучени него.* Присетувајќи се, со тага во очите и трепет во гласот, скоро сите

возрасни изразуваат каење за тоа што прерано го прекинале образовниот процес или воопшто не биле вклучени во истиот, бидејќи последиците од таа нивна постапка секојдневно ги чувствуваат. Како најчести причини поради кои останале неписмени се наведуваат следните:

- немањето финансиски средства (за облека, превоз, учебни помагала, итн.);
- слаб училишен успех и негативно искуство од школувањето;
- традиционални семејни и етнички определби.

Скоро две третини од испитаниците (71%) го наведуваат немањето финансиски средства како основна причина поради која го напуштиле училиштето или воопшто не посетувале училиште и останале неписмени. Добро познато е дека неписмените најчесто потекнуваат од семејства кои не се доволно финансиски моќни да го издржат товарот на школувањето на нивните деца. Тие најчесто ги немаат потребните услови за живот, како на пример храна, греење, струја и слично, што предизвикува да се затворат во својот мал свет на сиромаштија и да влезат во *circulus viciosus* во кој немаштијата и неписменоста се надополнуваат.

Така, дел од испитаните субјекти истакнуваат дека поради немањето доволно финансиски средства, родителите ги присилувале да работат и да го напуштат училиштето, од кое, според нив немало никаква корист. Друг дел од испитаниците одговараат дека нивните родители немале доволно финансиски средства да им обезбедат пристојна облека за на училиште, книги, тетратки, храна и сл. Останатите испитаници одговараат дека основната причина поради која не го дооформиле своето образование била оддалеченоста на училиштето од нивното место на живеење и немањето доволно финансиски средства за превоз, ниту пак постоење соодветен превоз до училиштето.

Транскрипт од испитаник од ромска националност од Битола: „...Немавме ние пари за да не праќаат во школо. Зимно време немавме што да јадеме и што да облечеме...“.

Одредена нишка надеж ни влева фактот што денес во Република Македонија е обезбедено бесплатно школување и превоз за секое дете, што претставува одреден вид превенција на појава на осипување кое би резултирало со неписменост.

Како причини за предвремено напуштање или не поаѓање во училиште, неписмените го наведуваат и слабиот успех и негативните искуства од школувањето. Имено, 83% од испитаниците изјавуваат дека не постигнале особени резултати за времето во кое посетувале училиште, не биле дисциплинирани, често биле исмејувани за ниското ниво на знаења, за образовното ниво на нивните родители и често казнувани и маргинализирани од страна на наставниците. Слабите резултати во училишните постигнувања на неписмените главно се предизвикани од лошата финансиска состојба на нивните семејства и немањето соодветни услови за живот и учење, што најчесто резултирало со замор, расеаност, намалена концентрација, стрес, грижи итн., како и недоволната поддршка од родителите и наставниците за школување. Сето тоа резултира со појава на конфликтна дихотомија во личноста, бидејќи од една страна се јавуваат потребите за сон, одмор, храна, а од друга страна, потребата за учење која во споредба со примарните потреби, станува секундарна. Доколку на тоа се додаде и непријатната училишна атмосфера и недоволното мотивирање од страна на наставникот, тогаш повеќе од веројатно е дека резултатот ќе биде напуштање на образовниот процес.

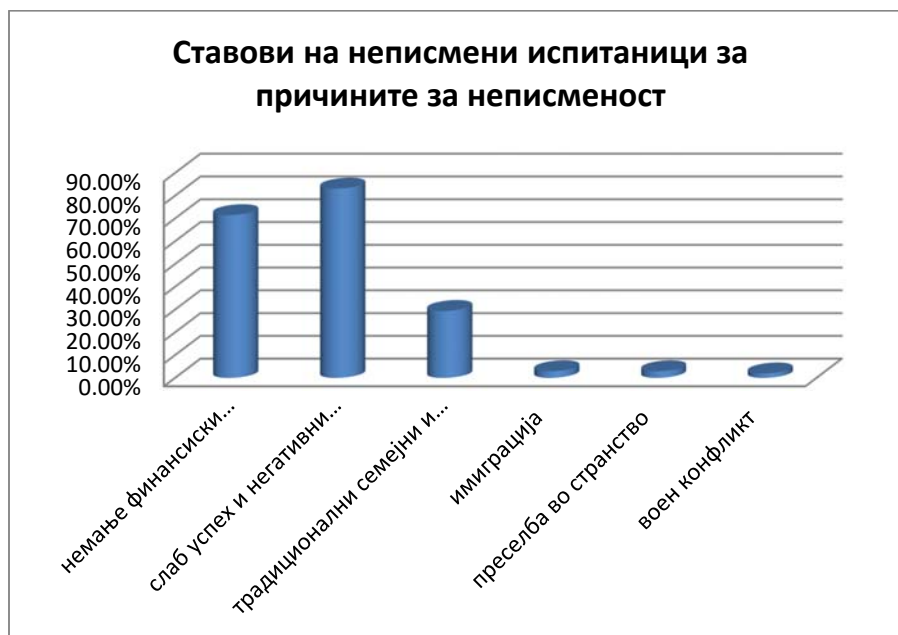
Традиционалните семејни и етнички определби и односи се особено истакнувани од страна на женските испитаници, како една од главните причини поради која се неписмени. Сфаќањата дека женскиот род е предодреден за грижење за семејството и домот, а не за учење и работа, за жал се уште владеат во некои краеве и семејства во Република Македонија. Овие сфаќања, кои беа особено истакнувани од страна на албанската популација испитаници (но не се исклучени ниту ромската, турската и македонската националност со помал процент), придонесуваат женските деца предвремено да го напуштат школувањето и да се грижат за постарите членови во семејството и за домот. Дел од ромските испитанички одговараат дека го напуштаат образовниот процес поради рано склучување брак и формирање семејство. Во ромските семејства склучувањето бракови меѓу малолетници е честа практика која доведува до низа последици *a posteriori*, меѓу кои и неписменоста кај жените. Како причина за неписменоста се наведуваат и силните патријархални односи во семејствата, каде само машките деца „имаат право да учат“, додека женските деца се грижат за домот и семејството, за што не им е потребно образование.

Како причини за неписменоста кај испитаниците, но со мал процент, се наведуваат и следните:

- имиграцијата во Република Македонија и не поседувањето на лични документи со кои субјектите би можеле да се запишат во училиште (2,94%);
- воениот конфликт кој ја зафати територијата на Република Македонија кој резултирал со напуштање на училиштето (1,96%);
- преселбата на субјектите во странство што резултирало со прекин во школувањето кај децата (2,94%).

Во следниот графички приказ се прикажани причините за појава на неписменоста кај испитаните неписмени субјекти имајќи предвид дека тие имаат можност да наведуваат повеќе причини.

Графикон бр. 28: Ставови на примерокот неписмени возрасни во врска со причините за неписменост



4.2. Општествена, економска и социјална ексклузија на неписмените

Неписмените луѓе често се изолирани од општествените, културните и социјалните односи и збиднувања, поради нивниот основен образовен недостаток. Тие градат интерперсонални односи најчесто со луѓе кои се соочуваат со проблем како и нивниот. Општествената изолираност и ексклузија се јавува како последица од честото осудување од страна на околината поради нивниот „образовен хендикеп,, честото навредување и омаловажување од другите лица, чувствата на срам, безвредност и непријатност во присуство на други луѓе итн. На прашањето дали се чувствуваат како дел од општествените односи, скоро сите од нив (94%) изјавуваат дека се почувствувале неприфатени и отфрлени од општествената средина.

Општествено изолирани и затворени во својот сопствен свет, многу често се соочуваат со тешкотии за вклопување во општествено-политичките, културните и социјалните односи:

- неможноста сами да патуваат со јавен превоз поради препознавањето на броевите на автобусите;
- неможноста да извршат различни парични трансакции во банка;
- неможноста сами да одат на лекар;
- срамот од присуството на родителски средби во училиштата на своите деца, поради својот недостаток, итн.

Транскрипт од жена од ромска националност од Скопје: „Еднаш се качив во еден автобус и сакав да одам на пазар, ама се изгубив. Не знаев во кој број да се качам за да се вратам. Цела ноќ ме барал маж ми и после уште ме тепаше што сум одела сама...“



Во помал процент испитаниците наведуваат дека се соочуваат со проблеми кога ќе им биде влошена здравствената состојба, поради недостатокот од здравствено осигурување и поради неможноста за читање на упатството за користење на лекот.

Како тешкотии со кои се соочуваат, кои се дополнителен доказ за нивната општествена изолираност, ќе ги наведеме следните информации:

- 93% од испитаниците изјавуваат дека никогаш не прочитале весник;
- 99% никогаш не биле во кино;
- 97% никогаш не биле во театар;
- 87% им е потребна дополнителна помош при гласање на локални политички избори;
- 49% од испитаните неписмени субјекти не поседуваат личен или домашен телефон поради незнаење да го користат;
- 95% од нив во текот на својот живот биле финансиски измамани поради нивниот недостаток од вештината за сметање; и
- 43% се соочиле со животна опасност поради неможноста да читаат и пишуваат.

Сите наведени причини ги прават овие луѓе дел од категоријата популарно наречена категорија на „исклучени лица“, кои поради нивната општествена, социјална и културна исклученост тешко може да се лоцира и мотивира за вклучување во образовните лавиринти.

Образованието, односно описменувањето претставува најзначаен фактор и единствено средство преку кое неписмените би постигнале интеграција во општеството. Писменоста *per se* значи да му се додаде вредност на сопствениот живот, бидејќи таа претставува неприкосновен инструмент во потрагата за секаков вид инклузија на човекот во потесната и пошироката општествена средина.

Графикон бр. 29: Ставови на примерокот неписмени возрасни субјекти според возрасни категории, во врска со потешкотиите со кои се среќаваат во секојдневниот живот



Без сомнение, *невработеноста и слабата финансиската моќ на возрасните испитаници* е најголемата последица од неписменоста, која воедно претставува еден од најголемите мотиви за нивно описменување за кое подоцна ќе говориме. Неписмените во денешното општество кое е базирано на знаење, врзани се за

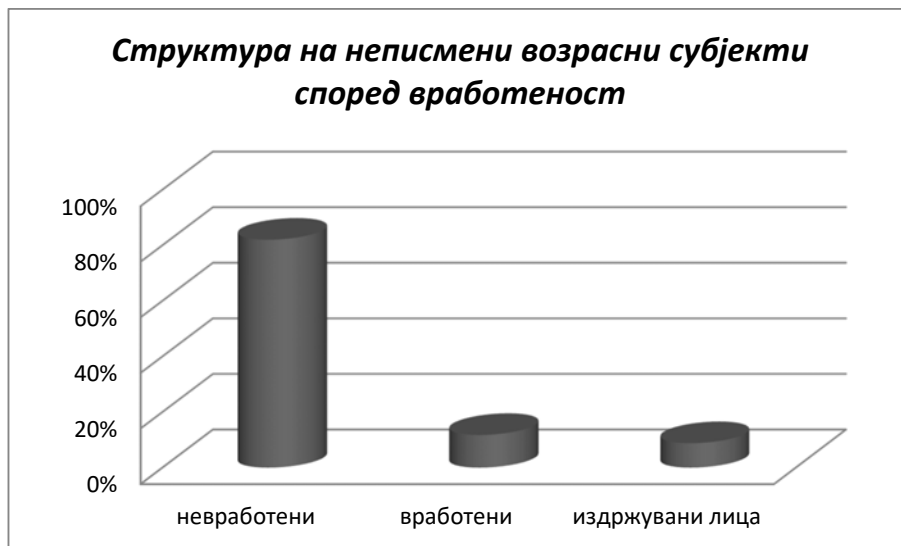
едноличните, механички и тешки работни места, честопати без можност дури и за таков избор.

Имено, повеќе од две третини (82%) од неписмените испитаници изјавуваат дека се невработени и се наоѓаат во слаба финансиска ситуација поради нивната неписменост. Единствените финансиски приходи кои ги добиваат се средствата од социјалната помош. Тие сметаат дека се соочуваат со дополнителни потешкотии при барањето работа, поради нивната неможност да читаат, пишуваат и сметаат. Велат дека изборот за работните места им се сведува на ограничен број професии: чистач/чистачка и чувар. 11,76%, односно 12 од испитаниците изјавуваат дека се стекнале со неформални знаења од одреден занает (шијачки, фризери, механичари, чевлари и водоводци), преку практично искуство во одредени работилници и на тој начин заработуваат доволно финансии за да го одржуваат семејството. Меѓутоа и тие секојдневно се соочуваат со тешкотии и неизвесност за задржување на нивните работни места поради неписменоста.

Транскрипт од жена од македонска националност од Гевгелија: „Сé работам, одам од врата на врата и молам да ми дадат нешто да работам, ама кој сака неписмена жена...“

Дел од испитаниците во ова истражување (особено припадниците на машкиот пол) како излез од неповолната финансиска ситуација гледаат во заминувањето во странство и наоѓање работа со која би можеле да го издржуваат своето семејство во Република Македонија. Останатите се секојдневно во потрага за работа од која зависи нивната егзистенција и егзистенцијата на нивните семејства.

Графикон бр. 30: Структура на примерокот неписмени возрасни субјекти според вработеност



Во време кога економската ситуација во Република Македонија сè повеќе се влошува и транзициските односи го земаат својот замав, повеќе од логично е да се очекува дека неписмените работоспособни луѓе ќе бидат најзагрозената категорија на невработени. Во рамките на активностите на Агенцијата за вработување на Република Македонија се преземаат низа активности за оспособување на невработените со одредени специфични квалификации кои би им обезбедиле можност за побрзо вработување. Но за жал, за учество во овие курсеви како предуслов се јавува завршено основно образование на невработените. Со тоа уште повеќе се поткопуваат темелите на и така разнишаниот живот на неписмените кои се соочуваат со најразлични форми на општествена дискриминација и ексклузија.

Поради суровоста на нивната животна ситуација, според статистиките во светската литература која го третира овој проблем, неписмените можат и да претставуваат закана по општествениот ред и мир, со потенцијал да извршат криминални дела (крадење), да питаат, да се оддадат на проституција, алкохолизам, дрога, итн.

4.3. Продолжување на неписменоста?

Според интернационалните истражувања направени на полето на неписменоста, владее мислењето дека *неписмените родители продуцираат и неписмени деца*. За среќа, поголем дел од мислењата и ставовите на испитаниците опфатени во ова истражување не кореспондираат со ова мислење. Во дискусиите за значењето на писменоста во развојот и себереализацијата на една индивидуа, неписмените беа запрашани дали би ги поттикнувале и поддржувале своите деца да се образуваат. Одговорите на испитаниците беа следните:

- 57% од испитаниците одговараат дека би ги поддржувале и ги поддржуваат своите деца во процесот на стекнување образование;
- скоро 21% од испитаниците се уште немаат деца, но кога би имале нема да дозволат и тие да се соочуваат со проблемот на неписменоста;
- 22% од испитаниците имаат возрасни деца од кои дел се писмени, а дел неписмени.

На голем дел од испитаниците од интервјуата и фокус групите им претставува голем проблем тоа што не можат на своите деца да им помогнат во извршувањето на училишните задачи. Тие не сакаат да ја изгубат почитта во очите на своите најмили и тоа е еден дополнителен мотив за нивно описменување. Исто така беа забележани изјавите дека не сакаат своите деца да имаат тежок живот како нивниот, а за тоа од особена важност е тие да учат и да се стекнат со образование. Како причина за образование на нивните деца, не ја изоставија ниту актуелната законска мерка за парично казнување на родителите кои нема да го запишат своето дете во училиште.



4.4. Писменоста како нужна потреба или општествена обвлагацја?

Разгледувањето на прашањето за *мотивацијата на возрасните за описменување* е од особено значење, затоа што тоа претставува појдовната точка при креирањето на програмите за описменување на возрасните. Причините поради кои возрасните сакаат да се описменат треба да бидат составен дел од образовните излези на програмите за описменување. Поради тоа од особена важност е да се открие *кој е внатрешниот порив кој ги тера возрасните да се описменат?*

Причините поради кои неписмените возрасни преминуваат од образовната летаргичност која ги има зафатено, кон описменувањето гледано како нивен *raison d'être*, се многубројни: почнувајќи од практични инструментални причини, па сè до внатрешни потреби за зголемување на самодовербата, автономијата и себerealизација.

Поголем дел од интервјуираните возрасни субјекти (54%) ги истакнуваат *опортунистичките причини* како компулсивна сила која би ги мотивирала да се описменат. Тоа се причините кои се базираат на можностите кое ги обезбедува описменувањето. Дел од често споменуваните се:

- можноста за вработување и самовработување (испитаниците сметаат дека можностите за наоѓање работа, или отворање сопствена фирма значително би им се зголемиле доколку се описменат);
- можноста за унапредување на работното место (дел од испитаниците кои работат во одредени приватни фирми и невладини организации сметаат дека ќе бидат унапредени доколку се стекнат со основните вештини за читање, пишување и сметање)
- можноста за зголемување на финансиската моќ.

Инструменталните причини кои се базираат на можноста за исполнување на одредена конкретна (специфична) задача со помош на вештините за читање, пишување и сметање, се исто така едни од најмногу застапените мотиви кои би ги навеле возрасните испитаници да се вклучат во процесот на описменување. Односно, скоро 61% од нив истакнуваат одредена практична причина или мотив за описменување:

- да им помагаат на своите деца во училишните обврски (особено застапена кај женскиот пол испитаници);
- да комуницираат со посредство на ИКТ со своите најблиски во странство;
- да можат самостојно да гласаат на локални општествено-политички избори;
- да се омажат во подобро финансиски ситуирано семејство;
- да можат да си го пишуваат сопственото име и презиме;
- да можат да следат странски програми на телевизија;
- да успеат да прочитаат книга; итн.

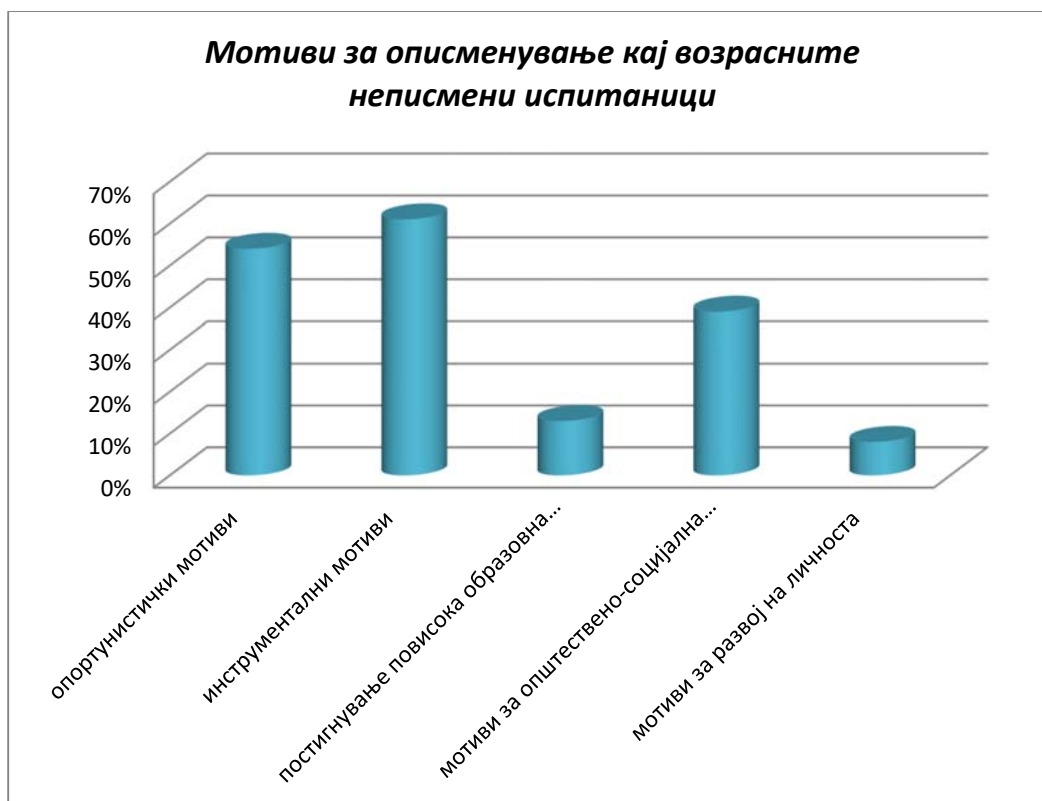
Мотивите кои потекнуваат од потребите на возрасните за *постигнување на повисока образовна цел* се исто така споменувани од страна на испитаниците. 13% од испитаниците на описменувањето гледаат како на средство за постигнување повисоко зацртана цел:

- можност за положување возачки испит;
- можност за запишување стручен образовен курс и стекнување квалификација;
- можност за завршување средно образование;

- можност за учење странски јазик и заминување во странство, итн.

Како причини или мотиви за описменување се јавуваат и мотивите поврзани со *унапредување на социјалниот статус и општествената прифатеност на единката*. Со стекнувањето на писменоста, 39% од испитаниците сметаат дека ќе можат да се движат во повисоките општествени кругови, ќе бидат повеќе прифатени и ценети од страна на пошироката социјална средина. Човекот е општествено суштество кое има потреба да биде со други луѓе и да биде прифатено од нив. Поради тоа, од особена важност за испитаните неписмените субјекти е да се описменат со што ќе се почувствуваат рамноправни со другите луѓе.

Графикон бр. 31: Ставови на примерокот неписмени возрасни субјекти според возрасни категории врска со мотивите за описменување



Со помала зачестеност (8%) се искажуваат причините поврзани со *сопствениот личен развој* од страна на испитаниците, како на пример автономијата или контролата

врз сопствениот живот, развивањето на компетенциите или чувството за способност и себереализирањето.

Неписмените се чувствуваат нереализирани и општествено некорисни, бидејќи не можат да придонесат кон развојот на самите себе си и на општеството во целина. Индивидуалниот бенефит од описменувањето е поврзан пред сè со зголемување на самодовербата кај неписмените возрасни, нивното еманципирање, како и развивање на критичкото мислење.

Меѓутоа, и покрај многубројните искажани мотиви за описменување, сепак 84% од интервјуираните неписмените субјекти изјавуваат дека не би се вклучиле во формалното образование на возрасните, туку повеќе во некој вид кратка неформална програма за описменување, која освен што би ги оспособила со основните вештини за читање, пишување и сметање, би им овозможила да стекнат одредена квалификација со што би можеле веднаш да се пласираат на пазарот на трудот. Останатите 16% од интервјуираните, кои спаѓаат во категоријата на помладите субјекти кои беа вклучени во интервјуата и фокус -групите (15-24 годишна возраст) одговорија дека би се вклучиле во основното образование на возрасните.

Графикон бр. 32: Ставови на примерокот неписмени возрасни субјекти според возрасни категории врска со вклучување во формален или неформален облик на описменување



Причините поради кои голем дел од неписмените не би се вклучиле во формалното образование на возрасните се:

- стравот од повторен училишен неуспех;
- срам поради нивниот недостаток;
- неможноста да следат настава поради преголемите работни и семејни обврски;
- недозволување од страна на сопругникот да се движат сами на јавно место;
- немањето финансиски средства за училишни материјали;
- надмениот односот на наставникот во образовниот процес;
- страв од осуда за учење на повозрасни години од страна на луѓето од непосредната околина, итн.



Со разгледувањето на аспектот на неписменоста низ очите на неписмените, според кои таа е своина, дел од нивниот идентитет од кој со задоволство би се одрекле, негативен атрибут и горка тајна која ја чуваат од другите, ја комплетираме сликата за неписменоста во Република Македонија.

IV

Заклучни согледувања и препораки



IV Заклучни согледувања и препораки (Quo Vadimus?)

Во трката со брзите општествено-технолошки промени, процесот на глобализација и наметнатите нови општествени улоги кои поединецот го оттуѓуваат од неговиот *sui generis*, често се занемаруваат оние кои се најмногу погодени од овие процеси – тоа се неписмените.

Несомнено е дека писменоста во денешното на-знаење базирано општество, *per se* значи да му се додаде вредност на сопствениот живот, бидејќи таа претставува основниот инструмент во потрагата за секаков вид развој на човекот – индивидуален, семеен, професионален, економски, општествен, па и светски развој. Но, од друга страна, таа претставува и основната причина за нарушување на општествениот еквилибриум што резултира со социјална, економска, класна и продуктивна нееднаквост меѓу луѓето.

Ургентноста на проблемот со неписменоста и описменувањето на возрасните е детерминиран и од сè поголемите образовни барања кои ги наметнува современиот живот и работа. Ваквите образовни потреби, на некој начин, однапред го детерминираат животниот пат на поединецот, во зависност од неговите образовни компетенции. Меѓутоа, човекот е општествено суштество условено од многу фактори кои објективно влијаат на него, а не е и детерминиран од нив. Човечкиот живот е историска категорија исполнета со многу можности, предизвици. Задача на општеството е ги обезбеди тие можности, додека од самиот човек ќе зависи дали ќе ги препознае и искористи истите.

Затворени во школката на својата осаменост и темнина **неписмените** упорно го чуваат „црниот бисер,, како горка тајна и срам од останатите. Тие секојдневно се соочуваат со егзистенцијални проблеми како невработеноста, општествена изолираност и ексклудираност. Тешките животни услови, немањето финансиски средства, традиционалните вредносни убедувања на родителите и негативните почетни искуства во образованието, ги доведуваат да талкаат во темниот тунел наречен живот, од кој светлото на крајот се нарекува *писменост*. Мотивите за описменување ги пронаоѓаат во зголемувањето на сопствената самодоверба и вредност, во потребата за вработување, во потребата за помагање на сопствените деца во училишните задачи, во потребата за пишана комуникација со своите

најблиски, едноставно, во потребата од читање и пишување за снаоѓање во секојдневните животни ситуации.

Често се истакнува ставот дека недостатокот на знаења за читање, пишување и сметање не влијае погубно само на поединецот, туку ја загрозува и средината во која се ситуирани лицата со таков недостаток, односно дека неписменоста претставува проблем кој го инхибира општеството да се развива и да напредува.

Денес, во *Декадата на писменоста на Обединетите нации (2003-2012)*, се соочуваме со апроксимативно 800 милиони возрасни луѓе ширум светот кои не умеат да читаат и пишуваат (што претставува една петтина од целокупната светска популација). Она што е загрижувачко е фактот што светската стапка на неписменост има тенденција на пораст од 56% во 1950-тите години, на 70% во 1980-тите години, 75% во 1990-тите години и 82% во периодот од 2000-2004 година.

Состојбата во Република Македонија се поистоветува со светската, иако не е така прикажана. Турбулентните промени што се случуваат во општествената стварност предизвикани од пост-транзитивниот период условуваат образованието на возрастните и нивното описменување да добие примат на спорадична активност која е меѓу последните скалила на листата приоритети на државата. Активностите реализирани во работничките универзитети, основните училишта за возрасни, како и во општинските и културни центри, се сведува на минимум, односно се појавува негативен тренд на пад на бројот на училишта, паралелки и наставен кадар вклучен во образованието на возрастните.

Потребите од засилување на напорите за вклучување на возрастните во процесот на описменување и нивно активно инволвирање во процесот на стекнување базично образование, во Република Македонија се приоритети често декларативно истакнувани во националните образовни документи, но не и практично имплементирани.

За ***статистичкиот профил на писменоста во Република Македонија*** единствени официјални податоци добиваме од Државниот завод за статистика кој се повикува на последниот Попис на населението и домаќинствата од 2002 година. Меѓутоа овие податоци се методолошки некоректно добиени, користејќи погрешен метод за собирање податоци кој се темели единствено на исказите на попишаното население за сопственото образовно ниво. Според нив, во нашата држава има само

3,62% неписмено население или околу 75000 граѓани. Но доколку ги разгледаме статистичките податоци за образовното ниво на активното население над 15 годишна возраст (**26,09%** од возрасното население е со неповолно образовно ниво - 0,72% се без образование, 3,48% се со незавршено основно образование и 21,89% се со основно образование) и процентот на осипување на децата од основното образование во текот на една генерација кој изнесува приближно **10%**, можеме да заклучиме дека процентот на неписмено население во Република Македонија е многу поголем. Сите овие податоци одат во прилог на главната хипотеза дека постои неповолна состојба со писменоста на возрасните во Република Македонија.

Поразителните резултати добиени од истражувањето во овој труд укажуваат дека во Република Македонија не ѝ се придава големо значење на писменоста на возрасните. Тоа се согледува преку ставовите на креаторите на образовната политика за возрасни, кои истакнуваат дека **не постои посебен образовен модел за описменување на возрасни**, дека има потреба за иновирање и ревидирање на постоечките наставни планови и програми во основното образование на возрасните; дека **нема соодветна стратегија за отстранување на неписменоста**, освен само декларативните воопштени зацртани цели за вклучување на возрасните во образовниот процес, ретко истакнувани во националните образовни документи; и дека постои потреба од заедничко делување и обединување на сите инволвирани страни во описменувањето на возрасните, особено **формалниот и неформалниот сектор**, за постигнување на крајната цел – намалување на стапката на неписмено возрасно население и подобрување на целокупната образовна состојба во Република Македонија.

Наставниот кадар кој работи во основното образование на возрасните каде се стекнува примарната писменост, најчесто не поседува андрагошки компетенции за работа со возрасни. Нивното педагошко образование стекнато на педагошките факултети претставува само една неадекватна андрагошка супституција, чии ефекти се одразуваат на работата на возрасните учесници во образовниот процес. Освен Институтот за педагогија на Филозофскиот факултет во Скопје, ниту една друга институција не се занимава со продуцирање на андрагошки кадар. Палијативните обуки организирани за усовршување на компетенциите за работа со возрасните од

страна на различни организации, претставуваат несоодветни обиди за третирање на една сериозна образовна област.

Анализата на резултатите добиени од испитувањето на ставовите и мислењата на наставниците и едукаторите инволвирани во процесот на описменување на возрасните, укажуваат дека тие **користат разновидни методи за мотивирање на возрасните за описменување, како и соодветни методи и техники при реализацијата на наставата**, што ги побива посебните хипотези дека не се користат соодветни начини за мотивација на возрасните за описменување и дека не се користат соодветни наставни методи и техники во реализацијата на процесот на описменување на возрасните. Меѓутоа, нивните ставови и мислења се спротивставени на реалните факти за намалување на бројот на ученици во основното образование на возрасните и зголемување на процентот на неписмено население.

Работата на наставниците во основното образование на возрасните со **застарени наставни програми кои се скоро идентични со наставните програми од основното образование на децата**, без соодветни учебни помагала кои кореспондираат со карактеристиките на возрасните слушатели, преку методи и техники несоодветни за образовна работа со возрасни, претставуваат причина повеќе за ургентна потреба од акција на полето на описменувањето на возрасните во Република Македонија.

Сите наведени ставови кои произлегуваат од истражувањето, наметнуваат низа дополнителни прашања на кои треба да им се даде одговор: *Што може да се стори за се подобри состојбата со неписменоста во Република Македонија?; Како да се прилагоди образовниот процес кон нивните барања, потреби и интереси? Како да се мотивираат за да се вклучат во процесот на описменување?*

Препораките, кои претставуваат обид да се одговори на овие прашања, се следните:

1. Ревидирање, реконструирање и осовременување на основното образование на возрасните

Застареноста и несоодветноста на наставните планови и програми во основното образование на возрасните го прават истото нефлексибилно и неадаптабилно кон потребите на возрасните ученици и на општеството во целост. Оттука произлегува потребата од нивно ревидирање, реконструирање и осовременување, така што би излегле пресрет на потребите и карактеристиките на луѓето кои се опфатени со нив, што од друга страна подразбира изготвување на стандардизиран систем на вреднување на претходните знаења на возрасните пред да го започнат образовниот процес и овозможување различно темпо на развој и напредок во учењето. Исто така од витално значење е заживување на декларативно истакнатите видови настава кои се споменуваат во образовните документи: далечинската настава, теле-наставата, дописно-консултативната настава итн., кои би обезбедиле полесен пристап до образовните услуги на оние возрасни кои не се во можност редовно да го следат наставниот процес.

Под осовременување на основното образование на возрасните мислиме и на зајакнувањето на инфраструктурните и дидактичко-методичките капацитети на основните училишта за образование на возрасни, како и отворање нови училишта, кои би биле поблиску до местото на живеење на возрасниот и би му овозможиле негов полесен пристап до образованието.

2. Креирање нов образовен модел за описменување

Формалниот карактер, гломазноста и долгото времетраење на основното образование на возрасните ја наметнува потребата од креирање нов образовен модел за описменување на возрасните кој би ги задоволил нивните потреби на не толку структуриран и формален начин, и би ги оспособил за нивно вклучување на пазарот на трудот. Ваквиот модел за описменување сметаме дека треба да биде комбинација од

Фреировиот модел за описменување (без одредени идеолошки и политичко-револуционерни определби) и стручното образование, каде освен основните вештини за читање, пишување и сметање изучувани преку содржини на различни предмети, во пократок временски период, возрасните ученици би се оспособиле и со одредена стручна квалификација од прв или втор (понизок) степен. На тој начин се обезбедува описменување на возрасните и овозможување за нивен пласман на пазарот на трудот.

3. Унапредување на компетенциите на наставничкиот кадар кој работи со возрасни

Иако честопати истакнувано во законските образовни документи на Република Македонија, сепак андрагошката обука за кадарот кој се занимава со образование на возрасните не се спроведува. Сметаме дека андрагошката обука треба да стане задолжителен сет од наставни предмети во иницијалното педагошко образование на педагошките факултети кои продуцираат наставнички кадар, на тој начин избегнувајќи ги несаканите последици врз образовниот развој на самите ученици кои се вклучени во образованието на возрасните.

4. Соработка на формалниот со неформалниот сектор во програмите за описменување

Соработката меѓу формалните и неформалните образовни институции во подигањето на образовното ниво кај населението е од особено значење. Добро е познато дека возрасните не преферираат да се вклучат во формалните облици на образование, за кои имаат најразлични предрасуди. Неформалниот, односно невладиниот сектор кој работи и дејствува на потесно локално ниво има зголемена можност за идентификација и мобилизација на овие луѓе во различни неформални програми за описменување. Тоа треба да се искористи во заедничката борба со неписменоста.

5. Подигање на нивото на свесност кај луѓето за значењето на описменувањето

Намалената стапка на вклученост на возрасните во образовниот процес изминатите десетина години е показател за намаленото ниво на свесност кај луѓето за значењето кое го има образованието и описменувањето за развојот на човекот. Подигањето на свеста кај неписмените која може да се изврши преку засилено делување на сите масовни медиуми, општински и локални образовни центри, како и невладини организации, би придонела во запознавањето на возрасните за значењето на описменувањето и придобивките кои истото ги носи по индивидуалниот и општествен развој, како и за местата и начините преку кои возрасните би можеле да се стекнат со вештините за читање, пишување и сметање.

Треба да се признае дека иако е тешко да се тргне превезот на фаталистичкиот детерминизам и песимизам од очите на неписмените и да им се овозможи да го осознаат, променат и збогатат животот „читајќи и пишувајќи“ ја својата судбина, сепак и самиот обид да се стори тоа претставува чекор повеќе за развој на индивидуите и општеството во целина.

Се надеваме дека со ова истражување начнавме некои подлабоки прашања поврзани со состојбата со неписменоста во Република Македонија кои се вредни за разгледување. Исто така се надеваме дека ќе допреме до оние кои се занимаваат со креирањето на образовната политика во Република Македонија и ќе направиме еден мал чекор кон унапредувањето на животот на многу неписмени луѓе и нивните семејства.

V

КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА



КОРИСТЕНА ЛИТЕРАТУРА

1. *Adult education in Yugoslav society* (Nikola Šoljan, ed.), (1985), Zagreb: Andragoški centar.
2. *Adult education: The response to global crisis strengths and challenges of the profession* (Snežana Medić, ed.), (2010), Beograd: Institute of pedagogy and andragogy, Faculty of Philosophy.
3. Alibabič, S. (1989), *Samoobrazovanje nastavnika u koncepciji permanentnog obrazovanja*, Beograd: Naučna knjiga.
4. Alibabič, Š. (1994), *Funkcionalna pismenost i samoobrazovanje*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
5. *Andragoška profesija i kompetencije stručnjaka u obrazovanju odraslih* (Milan Matijević, ed.), (2011), Zagreb: Hrvatsko andragoško društvo.
6. Avgerinou, M., Ericson, J. (1997), *A review of the concept of visual literacy*, London: British Journal of Educational Technology N.28, str.280-291.
7. Barro, R. (1991), "Economic growth in a cross section of countries", *Quarterly Journal of Economics*, No. 106.
8. Bataille, E. (1976). *A turning point for literacy*. Oxford: Pergamon Press.
9. Bešter, M. (2003), *Funkcionalna nepismenost u Sloveniji*, Ljubljana: Filozofski fakultet u Ljubljani.
10. Bloom, S. B. (1981), *Taksonomija*, Beograd: Republički zavod za unapređenje vaspitanja i obrazovanja.
11. Brookfield, S. D. (1986), *Understanding and Facilitating Adult Learning*, San Francisco: Jossey-Bass.
12. Brosnan, K. (2006), *Learning objects and developmental education*, Scotland: University of Stirling.
13. Bulatović, R. (2001), *Vrednovanje obrazovnog ponašanja odraslih*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
14. Campbell, D.D. (1977), *Adult education as a field of study and practice*, Vancouver: The Center for continuing education.

15. CEDEFOP, EURYDICE, (2001), *National actions to implement Lifelong Learning in Europe*, Brussels: European Commission.
16. Central Council for Education, (1982), *The ideals and the Tasks of Lifelong Education: A summary*, Tokyo: National Institute for Educational Research of Japan.
17. Commission of the European Communities (2000), *Commission Staff Working Paper: A memorandum on Lifelong Learning*, Brussels: Commission of the European Communities.
18. Commission of the European Communities (2005), *Recommendation of the European Parliament and of the council on key competences for lifelong learning*, London: Commission of the European Communities.
19. Cooper, D., Kiger, N., Robinson, M. (2009), *Literacy: Helping Students Construct Meaning*, Wadsworth: Cengage Learning.
20. Davies, P., McQuaid, A. (1990), *Whole Language and Adult Literacy Instruction*, Toronto: National Literacy Secretariat.
- Delanty, G. (2002), *Challenging knowledge: The university in the knowledge society*, Philadelphia: Open University Press.
21. Despotovic, M., (1997), *Znanje i kriticko misljenje u odraslom dobu*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
22. Đorđević, D. (1994), *Pedagoška psihologija*, Beograd: Knjiga.
23. Ennis, F., Woodrow, H. (1992), *Learning together: The Challenge of Adult Literacy*, Chicago: Educational Planning and Design Associates.
24. ETF, (2006), *Designing Adult Learning Strategies - the case of South Eastern Europe*, Torino: ETF.
25. European Commission, (2000), *Memorandum on lifelong learning*, Bruxelles: Official Journal of the European Union.
26. European Commission, (2011), *Council Resolution on a Renewed Agenda for adult learning*, Brussels: Official Journal of the European Union.
27. European Commission, (1995), *White Paper of teaching and learning*, Brussels: European Council.
28. European Commission, (2002), *European report on quality indicators of Lifelong Learning*, Brussels: Directorate-General for Education and Culture.

29. EURYDICE, (2000), *Lifelong Learning: the contribution of education systems in the Member States of the European Union*, Lisbon: EUYDICE.
30. Fountain, S. (1995), *Education for Development: A teacher's resource for global learning*, London:UNICEF.
31. Freire, P. (1987), *Literacy: Reading the Word and the World*, Westport: Bergin and Garvey.
32. Freire, P. (1998), *Pedagogy of freedom (ethics, democracy and civic courage)*, Maryland: Rowman and Littlefield Publishers.
33. Freire, P. (1999), *Learning to question, a pedagogy for liberation*, New York: Continuum.
34. Freire, P. (2005), *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach*, Colorado: Westview Press.
35. Freire, P. (2007), *Pedagogy of the heart*, New York: Continuum.
36. Freire, P. (2008), *Education for Critical Consciousness*, London: Continuum.
37. Freire, P. (2008), *Pedagogy of hope*, London: Continuum.
38. Freire, P. (2009), *Pedagogy of the Oppressed*, London: Continuum.
39. Galbraith, J. (1997), *Dobro društvo-humani redosled*. Beograd: PS Grmeč.
Ginter, A. (1985), *Zastarelost Čoveka*, Beograd: Nolit.
40. Giroux, H.A. (1983), *Theory and Resistance: A Pedagogy of Opposition*, South Hadley: J.F. Bergin Publications.
41. Glasgow, N., Hicks, C. (2003), *What successful teachers do*, California: Corwin Press Inc.
42. Goals 2000: Educate America, *National Education Goals*, U.S. department of Education.
43. Goeksen, F. (2000). *Functional literacy, Television News and Social Participation: Linkages Between Mass Media and Empowerment of Women*, Paper presented at the 50th Annual Conference of the International Communication Association, June 1-5, Acapulco, Mexico.
44. Grebelsky, O. (1970). *From illiteracy to literacy*. Jerusalem: Hebrew University, Adult Education Center.

45. Grebelsky, O. (1990). *What's new in the news? Comprehension of the news among adults with limited formal education*. Jerusalem: The Martin Buber Institute for adult education of the Hebrew.
46. Griffin, C. (1983), *Curriculum Theory in Adult and Lifelong Education*, London: Croom Helm.
47. Hautamaki, J. et alii (2002), *Assesing Learning to learn: A framework*, Helsinki: National Board of Education in Finland.
48. Hiemstra, R. (1996), *Self-directed adult learning*, Oxford: Pergamon Press.
49. Hilgard, E. (1966), *Theories of Learning*, New York: Appleton-Century-Crofts.
50. Hornby, A.S. (2001) *Oxford Advanced Learner's Dictionary of Current English*. New York: Oxford University press, 6th edition и *Merriam-Webster Collegiate Dictionary*.
51. <http://etf.eu.int>
52. <http://www.sbe.saskatoon.sk.ca/workedl/index.htm>
53. <http://www.critical-learning.co.uk>
54. <http://www.crue.upm.es/euree>
55. <http://www.ed.ac.uk./etl>
56. <http://www.eua.be>
57. <http://www.fundedrstanding.com>
58. <http://www.heai.ie/projects/>
59. <http://www.helsinki.fi/cea>
60. <http://www.infed.org/encyclopaedia.htm>
61. http://www.nicats.ac.uk/doc/prop_guidelines.pdf
62. <http://www.npro.edu.mk>
63. <http://www.online.sagepub.com>
64. http://www.ords.co.uk/pdfviewpdf.asp?j=pfie&vol=3&issue=1&year=2005&article=10_Pirrie_PFIE_3_1_web&id=80.195.246.141>
65. <http://www.oxfordjournals.org>
66. <http://www.scopus.com>
67. <http://www.scre.ac.uk/>
68. <http://www.search.ebscohost.com>
69. <http://www.seec-office.org.uk/resources.htm>
70. <http://www.tlrp.org/proj>

71. <http://www.trainingvillage.com>
72. <http://www.unige.ch/eua>
73. Institute for educational sciences, (2007), *National Assessment of Adult Literacy: Literacy in everyday life*, Washington D.C.: National Center for Educational Statistics.
74. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, (2001), *Prospects and Trends in Adult Education: number 26*, Bonn: IIZ DVV.
75. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, (2004), *Adult Education and development: number 62*, Bonn: IIZ DVV.
76. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, (2006), *Adult Education and development: number 67*, Bonn: IIZ DVV.
77. Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association, (2006), *Adult Education and development: number 66*, Bonn: IIZ DVV.
78. Jarvis, P. (1995), *Adult and Continuing Education Theory and Practice*, London: Routledge.
79. Jarvis, P. (2001), *The Age of learning: education and the knowledge society*, London: Kogan Page.
80. K. Anne Ranson, (2006). Editor (*Academic American Encyclopedia, Grolier Multimedia Encyclopedia*).
81. Kassam, Y. (2000), Literacy and development-What is missing in the jigsaw puzzle?. *Journal for Adult education and development*, Vol. 31.
82. Kirsch, I., Jungeblut, A. (1986). *Literacy: Profiles of America's Young Adults*, Princeton, NJ: Educational Testing Services.
83. Kirsch, I., Jungeblut, A. (1986). *Literacy: Profiles of America's Young Adults*, Princeton, NJ: Educational Testing Services.
84. Knowles, M.S. (1990), *The adult learner: A neglected species*, Houston: Gulf Publishing Company.
85. Knox, B.A., (1993), *Strengthening adult and continuing education*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
86. Krkovič, S.N. (1981), *Zošto i kako učiti*, Zagreb: Skolska knjiga.
87. Kulič, R., Despotovič, M. (2004), *Uvod u andragogiju*, Beograd: Svet Knjige.
88. Lankshear, C. Knobel, B. (2006). *New Literacies: Everyday practices and classroom learning*. New York: Open University Press.

89. Legendre, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Paris: Guerin et Eska.
90. Leu, D.J. (2000) *Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age*. M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, R. Barr (Eds.) *Handbook of reading research*, Volume III, Mahwah, NJ: Erlbaum
91. Mainheim, K. (1999), *Diagnosis of our time*, London: Routledge.
92. Manitoba Education and Training (1989), *Annual Report*, Brisbane: The Manitoba Information Network.
93. Marković, D. (1999), *Savremenost i obrazovanje*, Beograd: Savremena pedagoška misao.
94. Marshall, A. (2006), *Principles of Economics: Abridged Edition*, New York: Cosimo.
95. Marshall, R., Tucker, M. (1992), *Thinking for a living: Education and the Wealth of nations*, New York: Basic Books.
96. McGee, L., Richgels, D.J. (2000), *Literacy's Beginnings: Supporting Young Readers and Writers*, Massachusetts: Allyn and Bacon.
97. McLaughlin, M., DeVoogd, G. L. (2004). *Critical Literacy: Enhancing Students' Comprehension of Text*. New York: Scholastic.
98. Medic, S. (1982), *Drustvena sredina i osnovno obrazovanje odraslih*, Beograd: Novinska organizacija Prosvetni pregld Cika-Ljubina.
99. Minton, D. (2000), *Teaching Skills in Further and Adult Education*, London: Thomson Learning.
100. Mužic, V. (1968), *Metodologija pedagoških istraživanja*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udžbenika.
101. National Academy of Sciences, (1996), *National Science Education Standards Report*, Washington: National Academy Press.
102. Naudé, W. A. (2004), "The effects of policy, institutions and geography on economic growth in Africa: an econometric study based on crosssection and panel data", *Journal of International Development*, Vol. 16, стр. 821–849.
103. OECD (2005), *The definition and selection of key competencies: Executive Summary*, без ознака: OECD
104. Ovesni, K. (2001), *Образование andragoških kadrova (Evropska iskustva)*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.

105. *Pedagoška enciklopedija I i II*, (1989), (red. Potkonjak, N. i Šimleša, P.), Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.
106. *Pedagoški leksikon*, (1996), (red. Jakšič, A.), Beograd: Zavod za udbenike i nastavna sredstva.
107. Peti kongres andragoga Jugoslavije, (1990), *Andragoška nauka i praksa u susret trećem milenijumu*, Zagreb: Andragoški Centar.
108. Polić, V. (1974), *Obrazovanje i ekonomski razvoj*, Zagreb: Skolska Knjiga.
109. Prensky, M. (2006), "Listen to the Natives", *Educational Leadership*, Volume 63, Number 4, p. 8 -13.
110. Ratković, M. (1997), *Obrazovanje i promene*, Beograd: Savremena pedagoška misao.
111. Rogers, A. (2005), *Teaching adults: Third Edition*, Philadelphia: Open University Press.
112. Rogers, A., Mitchell, C.J., Manadhar, U. (2000), *Widening literacy: A training manual for managers of adult literacy programs*, Westport: Save the Children (US).
113. Rogers, J. (2005), *Adults learning*, New York: Open University Press.
114. Rogers, J. (2006), *Adults learning: Fourth Edition*, Philadelphia: Open University Press.
115. Rosen, J.J., Stein, G. D. (1974), *Learning and memory*, New York: Macmillan Publishing.
116. Samič, M. (1972), *Kako nastaje naučno djelo*, Sarajevo: Zavod za izdavanje udbenika.
117. Samolovčev, B. (1963), *Obrazovanje odraslih u prošlosti i danas*, Zagreb: Znanje.
118. Samolovčev, B. (1987), *Savremeni tokovi obrazovanja odraslih*, Novi Sad: Misao.
119. Savičević, D. (1983), *Čovjek i doživotno obrazovanje*, Titograd: Republicki zavod za unapređivanje školstva.
120. Savičević, D. (1989), *Koncepcija obrazovnih potreba u andragogiji*, Beograd: Zavod za udzbenike i nastavna sredstva.
121. Savičević, D. (1991), *Savremena shvatanja andragogije*, Beograd: Prosveta.
122. Savičević, D. (1995), *Istraživanja u pedagogiji i andragogiji*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju filozofskog fakulteta u Beogradu.

123. Savičević, D. (2000), *Koreni i razvoj andragoških ideja*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju i Andragoško društvo Srbije.
124. Savičević, D. (2003), *Komparativna andragogija*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
125. Savicevic, D. (2004), *Učenje i starenje*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta.
126. Savičević, D. (2006), *Andragoške ideje u međunarodnim okvirima*, Institut za pedagogiju i andragogiju Filozofskog fakulteta u Beogradu.
127. Savičević, D. (2009), *Andragoške osnove visokoškolskog obrazovanja*, Beograd: Društvo za obrazovanje odraslih.
128. Shor, I. (1999). "What is critical literacy?", *Journal for pedagogy, pluralism and practice*, College of Staten Island. New York: Heinemann Press.
129. Souel, T. (1984), *Razmišljanja o trecem svetu*, Beograd: Ambasada SAD.
130. Stevanović, M. (1989), *Osposobljavanje učenika za permanentno obrazovanje*, Rovinj: Centar za historijska istraživanja.
131. Stiglitz, E.J., (2009), *Uspjeh globalizacije novi koraci do pravednoga svijeta*, Zagreb: Algoritam.
132. Stojaković, P. (1981), *Razvijanje sposobnosti učenja*, Sarajevo: Svjetlost.
133. Technical Committee on Learning Technology (2004), *Learning Technology*, Finland: Technical Committee on Learning Technology.
134. The literacy Council: A partner in reading (2009), *Annual report 2009: Literacy starts with you*, Birmingham: Vulcan Materials Company.
135. Tough, A. (1979), *The adult's Learning Projects: A fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning*, Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
136. Tuijnman, A. (1996), *The importance of literacy in OECD societies*. Ottawa: Organization for economic cooperation and development-Canada.
137. Unesco Adult Education, (1978). No.1, Paris: Unesco.
138. UNESCO Institute for Statistics (2010), *International literacy statistics: a review on concepts, methodology and current data*. Montreal: UNESCO Institute for Statistics.
139. UNESCO Institute for statistics, (2008). The Literacy Assessment and Monitoring Programme, Information sheet number 2, Montreal: UNESCO Institute for statistics.
- UNESCO, (1995), *World Education Report*, Oxford: UNESCO Publishing.

140. UNESCO, (1997), *Agenda for the Future*, Hamburg: Fifth International Conference on Adult Education, p. 21-22.
141. UNESCO, (2006). *Education for all: Literacy for life, Global monitoring report 2006*, Paris: Unesco publishing.
142. Univerzitet u Beogradu, Filozofski fakultet, Institut za pedagogiju i andragogiju, (2007), *Andragogija na početku trećeg milenijuma*, Beograd: Institut za pedagogiju i andragogiju.
143. Vilotijević, M. (2000), *Didaktika: Organizacija nastave*, Beograd: Naučna Knjiga.
144. Vilotijević, M. (2000), *Didaktika: Predmet didaktike*, Beograd: Naučna Knjiga.
145. Vilotijević, M. (2000), *Didaktika: Teorije nastave*, Beograd: Naučna Knjiga.
146. Walker, M. (2006), *Higher education pedagogies: A capabilities approach*, UK: Bell&Bain Ltd.
147. Wells, A. (1997), *Mass Media and Society*, London: Richmond Publishing.
148. White, S., Dillow, S. (2005), *Key Concepts and Features of the 2003 National Assessment of Adult Literacy*, Washington DC: National Center for Educational Statistics.
149. Wilhelm, J. (2000), *Literacy by Design: Why is All Technology So Important?* Publication of the National Council of Teachers of English, Volume 7, Number 3, p.4-14.
150. Wisker, G.; Brown, S. (1996), *Enabling Student Learning: Systems and Strategies*, London: Kogan Page.
151. World Bank Discussion Paper, (2000), *Emerging Policies and Programs for the 21 Century in Upper and Middle Income Countries*, World Bank.
152. *World data on education* (2001), Fourth edition, Geneva: International Bureau of education.
153. Адамческа, С. (1997), *Почетно читање и пишување (методски прирачник)*, Скопје: Просветно дело.
154. Ангелоска-Галевска, Н. (1998), *Квалитативни истражувања во воспитанието и образованието*, Битола: Киро Дандаро.
155. Ангелоска-Галевска, Н. (2005), *Планирање на научното истражување: интерен материјал*, Филозофски факултет: Скопје.

156. Ангелоска-Галевска, Н. (ed.), (2006), *Системот за стручно образование и обука на наставници во Република Македонија*, Скопје: Филозофски факултет.
157. Бешка-Петроска, В. (1999), *Анкетирање: што, зошто, кој, како*, Скопје: Филозофски факултет.
158. Бижков, Г., Попов, Н. (1999), *Сравнително образование*, Софија: Универзитет “Св. Климент Охридски”.
159. Велковски, З. (1997). *Неписменоста како општествен и андрагошки проблем*, материјал за интерна употреба.
160. Велковски, З. (2005), *Lacrimae mundi*, Скопје: Биро за развој на образование.
161. Вучев, З. (2011), *Старењето и реформите во системите*, Скопје: Фондација „Фридрих Еберт“.
162. Делчев, Ѓ. (1979), *Буквар со читанка за основно образование на возрастните*, Скопје: Просветно дело.
163. Делчева-Диздаревиќ, Ј. (2003), *Дидактика на јазичното подрачје во основното образование (I-IV одделение)*, Скопје: Просветно дело.
164. Димова, Е. (2005), *Оспособеноста на студентите за самоучење*, магистерски труд.
165. Лазароски, Ј. (1980), *Основи на педагошката психологија*, Скопје: Универзитет “Св. Кирил и Методиј”.
166. Медић, С. (1982), *Друштвена средина и основно образование одраслих*, Београд: Новинска организација Просветни преглед.
167. Милатовиќ, В. (1986), *Настава почетног читања и писања*, Београд: Завод за уџбенике и наставна средства.
168. Министерство за образование и наука на Република Македонија (2006), *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија 2005-2015*, Скопје: Министерство за образование и наука на Република Македонија. стр.466.
169. Министерство за образование и наука на Република Македонија, (2008), *Закон за образование на возрастните*, Скопје: Службен весник на Република Македонија бр. 7/08

170. Мицковиќ, Н. (2002), *Вреднување на наставата и учењето*, Професионално педагошко усовршување на наставниците од основните училишта во Република Македонија, Скопје: Чекор по чекор.
171. Национален извештај – Развој и состојби во образованието и обуката на возрастните во Република Македонија, CONFINTEA VI, Шеста меѓународна конференција за образование на возрасни, 2008.
172. Неф-Шредер, Р. (2000), *Научете да учите порационално*, Цирих: Белц.
173. Панзова, В. (2003), *Науката како занает*, Скопје: Филозофски факултет.
174. Панзова, В. (2007), *Прирачник за изработка на студентски трудови*, Скопје: Филозофски факултет.
175. *Педагошки речник*, (2002), (ред. Лешковски, И.), Скопје: Вековишнина.
176. Петковски, А. Љ. (1998), *Трендови на образованието во светот и во Р. Македонија-општествена транзиција и образованието*, Скопје: Филозофски факултет.
177. Попоски, К. (1997), *Психолошки основи на современата настава*, Скопје: Просветно дело.
178. *Предучилишното и основното образование во Република Македонија - развој, состојби и перспективи* (ред. Киро Камберски), (2000), Скопје: Филозофски факултет - Скопје.
179. Продановиќ, Т. (1946), *Неколку запажања о проблемима народног просвеќивања*, Загреб: Народна просвјета. стр. 1-2
180. Самоловчев, Б. (1970), *Можности и граници за учење на возрастниот човек*, Скопје: Андрагошко друштво на СР Македонија.
181. Самоловчев, Б. (1981), *Основи на андрагогијата*, Скопје: Универзитет “Св. Кирил и Методиј”.
182. Самоловчев, Б. (1985), “Четириесет години слободен развој на воспитанието и образованието во Македонија (1943-1983)”, *Образованието на возрастните*, Скопје: Просветно дело.
183. Самоловчев, Б. (1985). *Образованието на возрастните*, Скопје: Просветно дело.
184. Стотард, Б. (2004), *Образование за животни вештини: Прирачник за неформално образование*, Скопје: Канцеларија на UNICEF.

185. Стратегија за образование на возрасните, 2010-2015, Скопје: Совет за образование на возрасни.
186. Тофовиќ-Ќамилова, М. (1999), *Буква по буква азбука*, Скопје: Просветно дело.
187. Тофовиќ-Ќамилова, М. (1999), *Почнуваме да читаме*, Скопје: Просветно дело.
188. Универзитет “Св. Климент Охридски”, (2006), *Универзитетското образование: Предизвикателства и перспективи през XXI век*, Софиа: Универзитетско издателство “Св. Климент Охридски”.

VI

ПРИЛОЗИ



ИБ.

Пол (заокружи): М Ж

Општина:


Прашалник за едукатори

Со овој анкетен лист сакаме да ги испитаме ставовите и мислењата на наставниците и едукаторите кои работат со возрасната неписмена популација во однос на методите и техниките кои тие ги користат за описменување на возрасните, како и средствата и методите кои ги користат за мотивирање на возрасните за описменување. Вашите одговори ќе ни помогнат да утврдиме дали во подучувањето на возрасните се користат соодветни методи и техники во согласност со нивните можности и потреби.

Ве молиме внимателно, без брзање и искрено да одговорите на дадените прашања. За пополнување на прашалникот се потребни петнаесеттина минути.


Благодариме на соработката!

I Како ги мотивираш возрастните да се описменат?

 Во долуприкажаниот текст се наведени ставови во врска со твоето мотивирање на возрастните неписмени луѓе за описменување. Прочитај ги наведените тврдења и размисли колку се согласуваш со нив. Заокружи го бројот пред секое тврдење во зависност од тоа колку се согласуваш со истото.

1.	Ги мотивирам возрастните да се описменат потсетувајќи ги дека...	никогаш	ретко	често	секогаш
1.	... писменоста е нужен предуслов за да се стане целосна личност.	1	2	3	4
2.	... откако ќе се описменат, подобро ќе се снаоѓаат во секојдневниот живот.	1	2	3	4
3.	... како писмени луѓе, подобро ќе го разбираат светот околу себе.	1	2	3	4
4.	... писменоста е важна за нив и нивната иднина.	1	2	3	4
5.	... писменоста е корисна за нивниот сегашен живот.	1	2	3	4
6.	... писменоста е предуслов да најдат подобра работа.	1	2	3	4
7.	... како писмени луѓе, ќе им обезбедат подобра иднина на своите деца.	1	2	3	4
8.	... подобро ќе се вклопат во општествените социјални односи.	1	2	3	4
9.	... ќе стекнат поголема финансиска моќ.	1	2	3	4
10.	... ќе знаат подобро да располагаат со семејниот буџет.	1	2	3	4
11.	... ќе го унапредат своето здравје и здравјето на своите деца.	1	2	3	4
12.	... ќе им помагаат на своите деца во училишните обврски.	1	2	3	4
13.	... ќе можат да ја планираат големината на своето семејство.	1	2	3	4
14.	... ќе можат да учествуваат во различни културни и општествени манифестации.	1	2	3	4
15.	... ќе можат да гласаат без да им биде потребна нечија помош.	1	2	3	4
16.	... ќе можат да го напишат своето име и имињата на своите најмили.	1	2	3	4
17.	... ќе можат да го читаат дневниот печат и да бидат во тек со секојдневните настани.	1	2	3	4
18.	... ќе можат да ја гледаат омилената странска ТВ серија без нечија помош.	1	2	3	4

II Кои стратегии (методи и техники) ги користиш за подучување?

 Следните тврдења се однесуваат на начинот на кој ја изведуваш наставата со неписмените возрастни луѓе (како специфична популација), односно кои стратегии, методи и техники ги користиш за таа цел. Заокружи го бројот пред секое тврдење во зависност од тоа колку се согласуваш со истото.

2.	Прочитај и процени	никогаш	ретко	често	секогаш
1.	Им давам јасни инструкции за задачите кои треба да ги извршат.	1	2	3	4
2.	Ги поттикнувам да работат во група или тимски.	1	2	3	4
3.	Настојувам да ги охрабрам, дури и тогаш кога им оди потешко.	1	2	3	4
4.	Прифаќам различни решенија или одговори, прилагодувајќи се на индивидуата.	1	2	3	4
5.	Често ја користам пофалбата како поттикнувачко средство.	1	2	3	4
6.	Давам примери од секојдневниот живот.	1	2	3	4
7.	Ги поттикнувам да ги изнесуваат своите размислувања и искуства.	1	2	3	4
8.	Користам различни наставни средства: слики, цртежи, филмови итн.	1	2	3	4
9.	Ги интегрирам содржините за учење со случки од секојдневниот живот	1	2	3	4
10.	Ги советувам како поуспешно да ја завршат зададената задача.	1	2	3	4
11.	Оставам доволно време за поставување прашања.	1	2	3	4
12.	Ги поттикнувам да градат свој став во врска со одредено прашање.	1	2	3	4
13.	Ги поттикнувам самите да ги планираат своите обврски и активности.	1	2	3	4
14.	Ги поттикнувам да размислуваат за тоа што би работеле во иднина како писмени луѓе.	1	2	3	4
15.	Се однесувам кон сите нив со почит.	1	2	3	4
16.	Ги поттикнувам да прашуваат кога нешто не им е јасно или им треба дополнително објаснување.	1	2	3	4
17.	Им укажувам дека еден проблем може да се реши на повеќе начини.	1	2	3	4
18.	Им покажувам како самите да си ја вреднуваат сопствената работа.	1	2	3	4

Уште еднаш Ви благодариме! 😊

ИБ.

Институција (наведи) _____

Прашалник за претставниците од Министерството за образование и наука, Бирото за развој на образованието и Центарот за образование на возрасните

Со овој анкетен лист сакаме да ги испитаме ставовите и мислењата на претставниците од Министерството за образование и наука, Бирото за развој на образованието и Центарот за образование на возрасни, кои се инволвирани во креирањето образовна политика за справувањето со неписменоста кај возрасната неписмена популација.

Вашите одговори ќе ни помогнат да утврдиме дали во Р. Македонија постои соодветна образовна стратегија за справување со неписмената возрасна популација и на неа соодветен курикулум.

Ве молиме внимателно, без брзање и искрено да одговорите на дадените прашања. За пополнување на прашалникот се потребни петнаесеттина минути.

Благодариме на соработката!

✘ Подолунаведените прашања се однесуваат на вашата запознаеност со моментната состојба во Р. Македонија во врска со неписменоста, стратегијата за нејзино нивелирање, како и спроведувањето на таа стратегија во практиката. Заокружи ја буквата пред секое тврдење во зависност од тоа колку се согласуваш со тоа, или пак напиши го своето мислење на празните линии.

1. Дали сте запознаени со моменталната состојба со неписменоста на возрасната популација во Р. Македонија?

- а) да
- б) не
- в) незнам

2. Дали во рамките на МОН, БРО и ЦОВ се предвидени одредени образовни мерки за нивелирање на неписменоста?

- а) да
- б) не
- в) незнам
- г) доколку одговорите потврдно, напишете кои се тие мерки

3. Дали постои законски пропишана програма за работа со неписмената возрасна популација (како посебна група)?

- а) да
- б) не
- в) незнам
- г) доколку одговорите потврдно, напишете кој ја спроведува таа програма

4. Дали соработувате со невладиниот сектор во борбата против неписменоста?

- а) да
- б) не
- в) незнам
- г) доколку одговорите потврдно, напишете со кои организации соработувате

5. Дали како државни институции вршите обука на едукатори кои би работеле со неписмената возрасна популација?

- а) да
- б) не
- в) незнам

6. Дали во описменувањето на возрасните се користи некој светски модел за описменување?

- а) да
- б) не
- в) незнам
- г) доколку одговорите потврдно, напишете кој модел се спроведува

7. Дали сметате дека може да се унапреди политиката за описменувањето на возрасните?

- а) да
- б) не
- в) незнам
- г) доколку одговорите потврдно, напишете како

8. Дали сметате дека програмите за описменување на возрасните се лесно достапни до неписмените?

а) да (зошто?)

б) не (зошто?)

в) незнам

9. Како ја лоцирате неписмената возрасна популација?

10. Дали процентот на неписмени во Р. Македонија го припишувате на не/успехот на МОН, БРО и ЦОВ за реализација и имплементација на програмите за описменување?

а) да (зошто?)

б) не (зошто?)

в) незнам

Уште еднаш Ви благодариме! 😊

ИБ.

Пол: М Ж

Националност:

1. Македонец/ка
2. Ром/ка
3. Албанец/ка
4. Турчин/ка
5. Србин/ка
6. Влав/Влаинка
7. Бошњак/Бошњачка

Возраст (во години):

Општина: _____

Интервју за примерокот на возрастна неписмена популација

Со ова интервју сакаме да ги испитаме ставовите и мислењата на возрастната неписмена популација во однос на тешкотиите со кои се среќаваат поради нивната неписменост, како и мотивите за нивно описменување. Нивните одговори ќе ни помогнат да ги утврдиме индивидуалните, социјалните, економските и општествените препреки со кои тие секојдневно се борат.

За таа цел ќе ни биде потребно водење искрена и пријателска дискусија околу подолунаведените теми. Времетраењето на интервјуто е еден час.

Теми околу кои ќе се води дискусија во неструктурираното интервју:

1. „Причини за неписменост“
2. „Односот на непосредната околина кон неписмените луѓе“
3. „Неписменоста, вработеноста и финансиската моќ“
4. „Неписменоста и воспитувањето на децата“
5. „Мотивите за описменување“