



ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ВО ПОЧЕТНИТЕ ОДДЕЛЕНИЈА

ИЗВЕШТАЈ

од испитувањето на состојбата
на крајот од првиот циклус на
реализација на програмата

ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ВО ПОЧЕТНИТЕ ОДДЕЛЕНИЈА

ИЗВЕШТАЈ

од испитувањето на состојбата
на крајот од првиот циклус на
реализација на програмата

БЛАГОДАРНОСТ

Авторите им се заблагодаруваат на сите соработници вклучени во процесот на реализација на оваа студија, особено на учениците, наставниците и директорите на основните училишта, коишто одговараа на зададените тестови и прашалници што се реализираа како дел од ова истражување. Авторите им се заблагодаруваат и на меѓународните експерти, д-р. Ненси Клер и д-р. Ричард Холдгрив-Ресендез, од Miske Witt и Associates Inc. кои направија анализа на наставната програма и ги подготвија модулите за обука.

Авторите се благодарни и за практичните совети и за поддршката добиени од Канцеларијата на УНИЦЕФ, Скопје, пред сè ѝ благодарат на Нора Шабани, специјалист за образование.

Автори:

м-р Аница Алексова
м-р Горица Мицковска
м-р Митко Чешларов

Консултанти при изработката и проверката на тестовите:

м-р Бојана Нацева
Тања Андонова Митревска
Лирије Реџеџи
Злата Анчевска

Обработка на податоците:

д-р Бети Ламева

Лектура:

Катица Трајкова

Графичко уредување:

Кома

Ова истражување го спроведе
Македонскиот центар за граѓанско образование (МЦГО) - Скопје.



Ставовите изразени во овој извештај се на авторите и не мора да се совпаѓаат со мислењата и политиката на УНИЦЕФ.

Публикацијата не е уредена според стандардите на УНИЦЕФ.

СОДРЖИНА

ВОВЕД.....	5
ИЗВРШНО РЕЗИМЕ	7
I ДЕЛ – РЕЗУЛТАТИ ОД ИСПИТУВАЊЕТО.....	16
1. РАЗБИРАЊЕ НА УЧЕЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО	17
1.1. Ставови на наставниците за учењето и поучувањето читање и пишување засновано на инструктивната рамка за Јазична писменост.....	17
1.2. Методички и педагошки знаења на наставниците	20
1.2.1. Постигања на наставниците на тестот за методички и педагошки наења	20
1.2.2. Одговори на одделни наставни ситуации	23
1.3. Мислења, искуства и практики на наставниците поврзани со читањето и пишувањето	28
1.3.1. Знаења и вештини кои треба да ги совладаат учениците до трето одделение.....	28
1.3.2. Познавање на наставните програми по мајчин јазик.....	30
1.3.3. Очекувања на наставниците за постигање на програмските барања	32
1.3.4. Соработка и поддршка во однос на наставата по мајчин јазик	32
1.3.5. Користење на различни текстови во наставата за читање со разбирање	34
1.3.6. Наставни средства во училиницата	35
2. ПОДДРШКА НА ПРОМЕНЕТЕ ВО УЧЕЊЕТО МАЈЧИН ЈАЗИК ВО УЧИЛИШТЕТО ...	37
2.1. Задоволство од наставата по мајчин јазик.....	37
2.2. Начин на реализација на наставата	38
2.3. Мислење за постигањата по мајчин јазик	39
2.4. Соработка меѓу наставниците и поддршка од страна на раководниот кадар за унапредување на наставата по мајчин јазик	40
2.5. Опременост на училиштата за наставата по мајчин јазик.....	42
3. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ	45
3.1. Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и пишување	46
3.2. Постигања на учениците на тестот во различни подрачја	49
3.2.1. Постигања на учениците во задачите по читање	49
3.2.2. Постигања на учениците во задачите по пишување.....	53
3.3. Мислења за причините и начините на работа што придонеле за постигањата на учениците	58
3.3.1. Проценка за постигањата на учениците во рамки на истражувањето и мислења за нивните причини	59
3.3.2. Мислења за силните и слабите страни на реализацијата на програмата Јазична писменост во почетните одделенија.....	62
3.3.3. Соработка во училиштата при реализација на програмата	63
3.4. Подготвеност на учениците за читање и активности во домот поврзани со читањето пред поаѓање во училиште	66
3.4.1. Активности што ги поттикнуваат вештините за читање и пишување	67
3.4.2. Состојби што ги поттикнуваат вештините за читање и пишување	69

4. ПРИФАЌАЊЕ, НИВО НА РЕАЛИЗАЦИЈА НА ПРОГРАМАТА И ПОТРЕБА ЗА ПОДДРШКА	72
4.1. Прифаќање на Јазична писменост во почетните одделенија	73
4.2. Степен на реализација на програмата Јазична писменост	75
4.3. Неопходност од обука за различни аспекти од наставата	78
II ДЕЛ – ПОЈДОВНИ ИНФОРМАЦИИ.....	80
1. ОСНОВНИ ИНФОРМАЦИИ ЗА ПРОГРАМАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ВО ПОЧЕТНИТЕ ОДДЕЛЕНИЈА.....	81
1.1. Појдовни основи	81
1.2. Анализа на програмите.....	82
1.3. Обука на наставниците.....	85
1.4. Дисеминација на обуката, следење на резултатите и поддршка	86
2. НАОДИ ОД ПРЕТХОДНИ ИСТРАЖУВАЊА	88
2.1. Истражувањата за некои релевантни фактори на постигањата на учениците поврзани со наставниците	88
2.1.1. Знаења на наставниците	88
2.1.2. Ставови и верувања на наставниците.....	91
2.1.3. Загриженост на наставниците за промените	91
III ДЕЛ – МЕТОДОЛОГИЈА	93
1. ЦЕЛИ НА ИСПИТУВАЊЕТО	94
2. КОНЦЕПТУАЛНА РАМКА	95
3. ИНДИКАТОРИ.....	97
4. МЕТОДИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ.....	99
4.1. Испитување на наставниците.....	99
4.2. Оценување на јазичната писменост на учениците	99
4.3. Испитување на директорите и претставниците на стручната служба	100
4.4. Фокус-групи со советници од БРО – координатори за програмата и со наставници од проектните училишта	100
4.5. Опис на инструментите.....	100
5. ПРИМЕРОК.....	103
5.1. Избор на училишта	103
5.2. Избор на ученици.....	105
5.3. Избор на наставници	105
5.4. Избор на директори и стручни работници.....	106
5.5. Фокус-групи.....	107
6. ПРИБИРАЊЕ, ОБРАБОТКА И АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ.....	108
ЛИТЕРАТУРА	110
ПРИЛОЗИ	113

ВОВЕД

Во добро планираните акциски проекти, особено во оние од пошироки размери, вообичаено е пред почетокот на проектните активности да се направи испитување на почетната состојба, а по определен клучен период од реализацијата на проектот да се направи повторно испитување за да се согледаат напредокот и ефектите од проектните активности.

Во овој извештај се поместени сознанијата од испитувањето на состојбата на крајот од првиот циклус¹ на реализација на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* (2013 година) и споредување со наодите од испитувањето на почетната состојба пред започнувањето на проектните активности (што беше спроведено во 2010 година). Имплементатор на *Јазична писменост во почетните одделенија* е Бирото за развој на образованието со поддршка на Канцеларијата на УНИЦЕФ во Скопје, а двете испитувања (во 2010 и 2013 година) за нивни потреби ги спроведе Македонскиот центар за граѓанско образование. Во испитувањето и изготвувањето на извештајот во 2010 година учествуваа и м-р Бојана Нацева и м-р Ана Мицковска Ралева, чии делови од извештајот (со нивна дозвола) се користени во овој извештај при споредување на резултатите меѓу двете мерења.

Концептуалната рамка во испитувањето е поставена врз основа на анализата на факторите што би можеле да влијаат на ефектите од проектните активности, а кои се среќаваат во истражувањата за ефективна настава по читање со разбирање и пишување, како и факторите поврзани со постигањата на учениците во читање и пишување. Оттука, во ова испитување е направен обид да се добијат одговори на следните прашања:

- ▶ Какви се искуствата и мислењата на наставниците за наставата по почетно читање и пишување?
- ▶ Какви се перцепциите на наставниците за важноста на одделни содржини и вештини и какви се очекувањата од учениците?
- ▶ Какви се педагошките знаења на наставниците поврзани со наставата?
- ▶ Каква е поддршката на наставниците од страна на раководниот и другиот кадар на училиштето за унапредување на наставата по мајчин јазик, општо и посебно, во програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*?
- ▶ Колкаво е знаењето и разбирањето на учениците на прашања и задачи од читање и пишување?

¹ Под прв циклус подразбираме тригодишна реализација на наставата по мајчин јазик во одделенска настава со ученици кои на почетокот од реализацијата на програмата биле во прво одделение и во периодот на мерењето во 2013 г. имале завршено трето одделение во училиштата што први се вклучија во активностите (училишта од фаза 1).

Во извештајов се споредени состојбите меѓу избраните проектни и контролни училишта врз основа на резултатите од мерењето во 2013 година, а се направени и споредби на резултатите во проектните училишта пред започнувањето на имплементацијата на *Јазична писменост* (во 2010 година) и по три години од нејзината имплементација (во 2013 година).

Во Делот I од овој извештај детално се дадени резултатите од мерењата и споредувањата кои ќе послужат за понатамошно планирање и реализација на проектните активности, како и за понатамошни евалуации. Делот II и Делот III од извештајот содржат основни информации за програмата *Јазична писменост* и за методологијата на испитувањето. Структурата на овој извештај се разликува од структурата на *Извештајот од мерењето на почетната состојба* (од 2010 година), така што најнапред се поместени резултатите, анализите и информациите во врска со резултатите од испитувањето, а потоа се дадени другите информации за испитувањето.

ИЗВРШНО РЕЗИМЕ

Цел на испитувањето

Ова испитување е реализирано по три години од започнувањето на реализацијата на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* со цел да се добијат информации за:

- ▶ *напредокот и ефектите од користењето на принципите и техниките во наставата по мајчин јазик (македонски и албански) што се промовираат во програмата кај наставниците од одделенска настава и*
- ▶ *постигањата на учениците во првиот циклус на своето образование (од I до III одделение).*

Поконкретно, испитувањето е реализирано после еден циклус од реализација на програмата за да:

1. се добијат информации за промените кај обучените наставници во однос на нивните ставови кон поучувањето и учењето македонски и албански јазик, поврзани со принципите на поучување во *Јазична писменост во почетните одделенија*;
2. се испитаат промените во педагошките знаења на наставниците поврзани со разбирање на содржините и педагошките приоди во поучувањето за читање и пишување;
3. се добијат информации за разликите во постигањата на крајот на третото одделение на учениците што се учени од обучените наставници во *Јазична писменост во почетните одделенија* во однос на постигањата на учениците што се учени од наставниците што не се обучени;
4. се добијат информации за реализацијата на активностите во проектните училишта, загриженоста на наставниците за примената на приодите од *Јазична писменост во почетните одделенија* и поддршката што ја добиваат во училиштето.

Спроведување на испитувањето

Податоците се прибирани на примерок од 14 училишта, кои од почетокот се вклучени во програмата *Јазична писменост во почетните одделенија (проектни училишта)* и 14 училишта (со слични карактеристики) што не се вклучени (контролни училишта). Во секое од нив беше планирано да бидат испитани по 10 наставници и 20 ученици (на почетокот на IV одделение) што учат во зградата на централното основно училиште и директорите на училиштата и претставници на стручната служба – по 2 испитаници во проектните училишта. Во

училиштата каде што бројот на наставници и ученици беше помал од бројот предвиден со примерокот, податоците беа прибрани од сите наставници и ученици. Вкупниот број на испитани наставници беше 293, на ученици – 572 и беа испитани 32 директори на училиштата и претставници на стручната служба. Дополнително се организираа и фокус-групи во кои беа вклучени 12 советници и 112 испитаници од проектните училиштата (наставници, претставници од училишното раководство и национални обучувачи). Во овие училишта беше спроведено и испитувањето на почетната состојба пред почетокот на реализацијата на проектните активности. Ваквиот приод овозможи веродостојност при споредувањето на состојбите во проектните и во контролните училишта после три години, откако учениците во текот на првиот циклус од основното образование (од I до III одделение) беа учени од наставници што поминале обука на самиот почеток на програмата. Иако училиштата се репрезентативен примерок од проектните училишта од фазата 1, сепак тие не се репрезент на сите основни училишта и податоците не може да се воопштуваат за сите училишта.

Податоците беа прибрани со следниве инструменти изготвени за потребите на испитувањето:

- ▶ Скала на ставови за учењето и поучувањето мајчин јазик;
- ▶ Тест за педагошки знаења на наставниците (поврзани со принципите на *Јазична писменост во почетните одделенија*);
- ▶ Скала на загриженост за примена на приодите од *Јазична писменост*;
- ▶ Прашалник за наставници;
- ▶ Тест по пишување за учениците од III одделение;
- ▶ Тест по читање со разбирање за учениците од III одделение;
- ▶ Прашалник за состојбите и навиките во семејството поврзани со пишувањето и читањето за учениците од III одделение;
- ▶ Прашалник за директорите и стручните работници и
- ▶ Протокол за полуструктурирано интервју за фокус-група.

Податоците се обработени за сите испитани субјекти според определените индикатори и дадени се споредби на состојбите меѓу двете мерења во проектните и во контролните училишта.

Основни наоди од испитувањето

Во табелата подолу е даден краток опис на секој индикатор и главните наоди поврзани со него за ова испитување (подетално индикаторите се дадени во Делот III од овој извештај).

Во рамките на индикаторите за учениците и за наставниците е констатирано дека:

- ▶ во 2013 година во проектните училишта се постигнати повисоки резултати во однос на контролните училишта (во првото мерење немало разлика);
- ▶ во проектните училишта има подобрување на постигањата на учениците и на ставовите на наставниците во 2013 година, споредено со резултатите од мерењето во 2010 година и
- ▶ во наставата на македонски наставен јазик учениците и наставниците се поуспешни во решавањето на тестовите во споредба со оние од наставата на албански наставен јазик, но разликите во успешноста кај учениците се намалиле споредено со мерењето во 2010 година.

Ова укажува дека програмата имала позитивни ефекти во наставата по мајчин јазик во првиот циклус од основното образование.

Индикатор	Краток опис	Наоди
Разбирање на учењето и поучувањето мајчин јазик	Ставови на наставниците за учењето мајчин јазик и за поучувањето, кои се засновани врз принципите на програмата <i>Јазична писменост</i> во почетните одделенија.	<ul style="list-style-type: none">- Наставниците од проектните училишта во значително поголем степен од наставниците во контролните училишта ги смениле своите ставови кон поучувањето и учењето читање и пишување во почетните одделенија во насока на прифаќање на настава базирана врз принципите и приодите промовирани во програмата <i>Јазична писменост</i> во почетните одделенија.- Наставниците од наставата на македонски јазик повеќе ги прифаќаат приодите во програмата отколку наставниците од наставата на албански јазик, но кај нив нема промени меѓу двете мерења.- Наставниците од проектните училишта на албански јазик во значителен степен го зголемиле прифаќањето на приодите од програмата.

Индикатор	Краток опис	Наоди
	<p>Методички и педагошки знаења на наставниците поврзани со приодите што ги промовира програмата.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Во 2013 година наставниците од проектните училишта биле малку поуспешни во решавањето на тестот од наставниците во контролните училишта (има мало подобрување во проектните училишта и мало влошување во контролните училишта). - Наставниците во проектните училишта што изведуваат настава на македонски јазик подобро ги разбираат приодите од програмата од наставниците во наставата на албански јазик. - Наставниците подобро ги разбрале новите приоди во читањето отколку приодите за подобрување на пишувањето. - Исто како и во 2010 година, методичките постапки што ги бираат наставниците често не се специфични за наставната ситуација.
	<p>Очекувања на наставниците од учениците во врска со постигањата по мајчин јазик.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Нема голема разлика во очекувањата од учениците кај наставниците од проектните училишта во 2010 година и во 2013 година. - 2/3 од наставниците делумно се согласуваат со тоа дека учениците од нивната паралелка може да постигнат повеќе од она што е предвидено со наставната програма, а скоро 1/3 сметаат дека во голема мера учениците може да постигнат повеќе од предвиденото.
		<ul style="list-style-type: none"> - Слично како и во 2010 година, најголем дел од наставниците во проектните училишта имат познавања на програмите по мајчин јазик³ за 4 – 6 одделение, а на скоро половина од наставниците воопшто не им е позната наставната програма за 6 – 9 одделение. - Соработката меѓу одделенските наставници е подобрена, и тоа најмогу во заемната посета на наставните часови. - Во проектните училишта со настава на албански јазик е зголемена соработката меѓу наставниците од одделенска и од предметна настава споредено со училиштата со настава на македонски јазик, но многу е помала поддршката што ја добиле од директорот и стручната служба во училиштето.

Индикатор	Краток опис	Наоди
Поддршка на промените во наставата по мајчин јазик во проектните училишта	Задоволство од реализација на наставата по мајчин јазик и од постигањата на учениците од страна на училишното раководство.	<ul style="list-style-type: none"> - Училишното раководството главно не е задоволно од наставата по мајчин јазик во сопствените училишта. - Споредено со мерењето во 2010 година не е констатирана значајна разлика во мислењата на училишното раководство за начинот на реализација на наставата. - Општо, за постигањата на учениците во сопствените училишта повеќето испитаници мислат дека се на ниво на програмските барања и се исти како во други соседни, слични училишта. - За подрачјето пишување, споредено со читање со разбирање позачестено се среќаваат одговори дека учениците имаат постигања пониски од програмските барања.
	Поддршка за унапредување на наставата по мајчин јазик, вклучувајќи и опременост на училиштето.	<ul style="list-style-type: none"> - Повеќето директори и претставници на стручната служба сметаат дека постои добра соработка меѓу наставниците и дека наставниците може да сметаат на поддршка во училиштето за внесување новини во наставата по мајчин јазик. - Директорите и претставниците на стручната служба сметаат дека меѓу одделенските наставници има голема соработка, но малку практикуваат заемна посета на наставните часови и дискутирање на часовите. - Опременоста на училиштата со специфични средства за наставата по мајчин јазик е просечна. Она со што училиштата малку се подобро опремени споредено со 2010 година се училишните библиотеки и посебните оддели за одделенска настава со лектури и детски списанија. - Според наставниците, во 2013 година училишните се подобро опремени со материјали за правење книги и со јазични игри, а се влошила опременоста со детски списанија.
	Информираност на училишното раководство за програмата и подготвеност за поддршка.	<ul style="list-style-type: none"> - Раководниот кадар е доволно информиран за целите и активностите на програмата, а дури 2/3 во целост ја следеле обуката. - Директорите и стручните работници се подготвени за поддршка и на обучувачите и при посетата на часовите, присуствувале на обуките и средбите на активите, а скоро половина од директорите се ангажирале за обезбедување услови и материјали – што е поврзано со финансиски средства.

Индикатор	Краток опис	Наоди
Постигања на учениците	Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и на тестот по пишување.	<ul style="list-style-type: none"> - Постигањата на учениците во 2013 година се повисоки од оние во 2010 година, но разликата меѓу резултатите повеќе се должи на поголемото влошување на постигањата во контролните училишта отколку на подобрувањето на резултатите во проектните училишта. - Во читање со разбирање учениците од проектните училишта постигнале повисоки резултати од учениците од контролните училишта. Во мерењето во 2010 година тие меѓусебно не се разликувале. - Најголем напредок во однос на 2010 година има во извлекување на директни и имплицитни информации од текстот, подредување на редоследот на настаните и предвидување на можните дејства во приказната. - Во 2013 година разликата во успешноста на учениците на различни наставни јазици на тестот за читање се намалила. Ова укажува на поголеми придобивки (поголемо подобрување) од програмата во наставата на албански наставен јазик, иако сè уште учениците со настава на македонски јазик се поуспешни. - Учениците од проектните училишта биле малку поуспешни во пишувањето во споредба со учениците од контролните училишта. Сепак, резултатите на задачите во тестот со кои се мереше способноста на учениците за пишување на текст по дадени зборови како и употребата на правописот и потребната лексика, се пониски од очекуваните резултати и од пропишаните очекувања во наставната програма за трето одделение по сите критериуми (посебно во однос на композицијата и оригиналноста). - Учениците што учат на македонски јазик имаат повисоки постигања на тестот по пишување од учениците што учат на албански јазик.

Индикатор	Краток опис	Наоди
Прифаќање, реализација и потреба од поддршка за реализацијата на <i>Јазична писменост</i>	Прифаќање на проектните активности.	<ul style="list-style-type: none"> - Повеќе од 3/4 од наставниците ја надминале загриженоста поврзана со прифаќањето и реализацијата на <i>Јазичната писменост</i>. - Повеќе од половината наставници се загрижени за тоа како примената ќе влијае на организацијата на наставата, учењето и на постигањата кај учениците.
	Степен на реализација на проектните активности.	<ul style="list-style-type: none"> - Поголем процент на наставници себеси се проценуваат дека се наоѓаат во горната половина од нивото на примена на 10-те принципи и техники во наставата (најмногу во нивото на подобрување е 40%). - Најголем е процентот на наставници (42%) што кажале дека приодите и принципите од програмата ги применуваат на повеќе од 3/4 од наставните часовите по мајчин јазик.
	Потреба за поддршка на обучените наставници во различни подрачја.	<ul style="list-style-type: none"> - На наставниците генерално им е потребна дополнителна обука за поединечни аспекти од поучувањето читање и пишување. - Дополнителна поддршка и обука им е потребна повеќе на наставниците со настава на албански јазик (од 23% до 53% за дадени аспекти) отколку на наставниците со настава на македонски јазик (меѓу 3% и 15%).
Дополнителни информации и анализа на факторите што можеби влијаеле на постигањата на учениците во проектните училишта	<ul style="list-style-type: none"> - Наставниците во поголемиот број проектни училишта (исто и советниците од БРО), очекувале дека постигањата на учениците во 2013 година ќе бидат повисоки од оние во 2010 година. - Очекувано било дека резултатите од пишување ќе бидат нешто послаби отколку резултатите од читање со разбирање. - Во училиштата во кои резултатите се подобрени воочено е: добро разбирање на програмата, поголема фокусираност на конкретни методички приоди, креативна примена на техниките и поголема сигурност во нивното комбинирање со она што го знаат од други обуки, како и постоење на различни видови формална и неформална соработка меѓу наставниците и обучувачите. - Во училиштата со влошени резултати, објаснувањата за резултатите се барале во: немање време, преоптовареност со административни работи, немање слобода во реализацијата на наставата, интерференција со барањата за користење на ИКТ во наставата, а соработката меѓу наставниците била мала или воопшто ја немало. 	

Препораки

Земајќи ги предвид наодите дадени погоре, реализацијата на *Јазична писменост во почетните одделенија*, следена со континуираната поддршка на наставниците, во определен степен го подигна нивото на постигања на учениците во проектните училишта и педагошкото/методичкото знаење на наставниците. Со оглед на намалувањето на постигањата во контролните училишта, споредено со резултатите во 2010 година, се констатира дека постоеле фактори кои во целина влијаеле негативно, но во проектните училишта програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* го намалила негативното влијание на ваквите фактори. Имајќи го предвид позитивното влијание на програмата, а врз основа на деталната анализа на резултатите и испитаните фактори што влијаеле на постигањата, авторите на овој извештај си дозволија да ги дадат следниве препораки:

1. Поаѓајќи од фактот дека испитаниците од училишното раководство искажале незадоволство од начинот на кој се реализира наставата во нивните училишта, како и тоа дека поголемиот дел од директорите и претставниците од стручната служба се обучени, при посетите за поддршка во училиштата, советниците од БРО треба да организираат средби со директорите и стручните работници и да иницираат зајакнување на активностите, обврските и соработката на различните училишни тимови за реализација на програмата.
2. Во училиштата да се воведат „култура“ и практика на систематски набљудувања и мерења, посебно кога станува збор за подолгорочни иновации во наставата што водат кон повисоки резултати и постигања на учениците. Ова би помогнало навреме да се согледа подобрувањето или влошувањето на постигањата и навреме да се преземат различни видови корективни активности и при давањето на специфична поддршка.
3. Во училиштата да се обезбеди директна, континуирана и осмислена поддршка (од советниците од БРО, од наставниците главни обучувачи/ментори, преку тимовите за учење, преку организирано споделување на добри практики и други материјали) на обучените наставници за:
 - ▶ надминување на методичката амбивалентност и зголемување на нивната самодоверба за да ја користат методичката разновидност и слобода;
 - ▶ зајакнување на педагошките и методичките знаења и вештини, посебно на оние поврзани со подобрување на наставата за пишување, оценување на учениците и преземање одговорност за постигањата на учениците;
 - ▶ надминување на загриженоста за ефектите од реализацијата на проектните активности, посебно загриженоста за последиците, соработката и споделувањето, како и модифицирањето и надградувањето на програмата.
4. При реализацијата на наредните обуки во училиштата да се води сметка за балансираните активности што ќе овозможат подигање на методичките

и педагошките знаења на наставниците за јазично описменување на учениците, посебно за техниките за пишување, за користењето и приспособувањето на стратегиите од програмата и планирањето на наставата.

5. Да се евидентираат и да се дисеминираат искуствата од проектните училишта во кои постигањата на учениците и наставниците се подобриле.
6. Во наредниот период имплементаторот на програмата треба:
 - ▶ да подготви поконкретни насоки за поддршка на програмата во самите училишта;
 - ▶ пофокусирано да ја следи реализацијата на програмата и нејзините ефекти;
 - ▶ за наставниците да изготви насоки како ИКТ да се поврзе со природите во програмата;
 - ▶ да им даде поддршка на наставниците за порано започнување и пофокусирано учење на пишувањето и
 - ▶ во критериумите за сертификација на наставниците да додаде и задолжително поседување на сертификат за успешна реализација и на читањето и на пишувањето.
7. Разликата во подобрувањето кај обучените наставници што реализираат настава на македонски јазик и наставниците што реализираат настава на албански наставен јазик укажува дека е потребна позајакната поддршка кај наставниците со настава на албански наставен јазик. За ова имплементаторите на програмата би требало да осмислат специфичен/поинтензивен период.

I ДЕЛ – РЕЗУЛТАТИ ОД ИСПИТУВАЊЕТО

Во овој дел се прикажани податоците добиени од испитувањето кои се прикажани според дефинираните индикатори:

- ▶ Разбирање на учењето и поучувањето читање и пишување
- ▶ Поддршка на промените во учењето мајчин јазик во училиштето
- ▶ Постигања на учениците
- ▶ Прифаќање, ниво на реализација на *Јазична писменост* и потреба за поддршка

Прикажаните податоци претставуваат пресек на состојбата во проектните и во контролните училишта на избрани фактори релевантни за следење на ефектите од програмата. Мерени се состојбите на крајот од првиот циклус од основното образование, кога генерацијата ученици од прво одделение што беше вклучена во програмата го заврши третото одделение (во 2013 година), и тоа во истите училишта каде што во 2010 година беа мерени состојбите пред почетокот на програмата *Јазична писменост*. Правени се споредби меѓу проектните и контролните училишта во однос на факторите за кои се сметаше дека може да влијаат на промените предизвикани со реализацијата на *Јазична писменост*. Онаму каде што имаше потреба подобро да се разберат промените, беа анализирани и промените што настанале во суппримерокот проектни училишта, односно во суппримерокот контролни училишта. Посебно се прикажани квалитативните согледувања од страна на реализаторите на програмата за можните причини за постигнатите резултати.

Со оглед на ограничувањата на примерокот (види во Дел III, поглавје 5), генерализирањето на заклучоците за ефектите од програмата врз училишта со поинакви карактеристики од оние во примерокот треба да се врши многу внимателно.

1. РАЗБИРАЊЕ НА УЧЕЊЕТО И ПОУЧУВАЊЕТО

Разбирањето на наставниците за тоа како учениците учат да читаат и да пишуваат и за тоа како наставникот треба да ги поучува учениците во почетните одделенија во читањето и во пишувањето, беше испитувано со три инструменти. За секој инструмент подолу е даден кус опис, прикажани се резултатите добиени во двете испитувања и направени се споредби меѓу проектните и контролните училишта.

1.1. Ставови на наставниците за учењето и поучувањето читање и пишување засновано на инструктивната рамка за *Јазична писменост*

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Ставовите на наставниците за учењето и поучувањето читање и пишување беа мерени со скала од Ликертов тип која се состоеше од вкупно 36 искази:

- ▶ 8 искази се однесуваат на разбирањето за тоа како децата учат да читаат и пишуваат и
- ▶ 28 искази опишуваат приоди во поучувањето читање и пишување.

Исказите се формулирани да изразуваат став што е согласен со некој од принципите во инструктивната рамка на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* или став спротивен на некој од тие принципи. Секој принцип е претставен со 3 – 4 искази.

Испитаниците требаше да го означат степенот на согласност со секој исказ на скала од 1 – воопшто не се согласувам до 5 – сосем се согласувам. Повисокиот резултат на скалата означува поголем степен на прифаќање на настава усогласена со инструктивната рамка на *Јазична писменост во почетните одделенија*.

Резултатите се прикажани преку аритметичките средини на степенот на прифаќање на исказите кај наставниците од проектните и контролните училишта пред почетокот на реализацијата на програмата – во 2010 година и по три години од нејзината реализација, во 2013 година. Беа правени и споредувања само во рамки на проектните и само во рамки на контролните училишта, кога се ценеше дека таквите информации попродуктивно ја објаснуваат ситуацијата. Посебно се коментирани исказите кај кои се највидливи разликите меѓу проектните и контролните училишта.

Теоретската средна вредност на скалата, која може да се толкува како неопределен став, е 108, а максималната вредност, која изразува највисок степен на согласување со сите искази, е 180. Во табелата подолу се прикажани резултатите (изразени преку аритметички средини (АС) на скалата) од мерењето на ставовите на наставниците од проектните и од контролните училишта во 2010 и 2013 година и споредбите меѓу нив.

Табела 1. Споредби на аритметичките средини на Скалата на ставови за учењето и поучувањето читање и пишување.

Време на испитување	Проектни училишта	Значајност на разликите	Контролни училишта
2013	АС =129,45	←→	АС=124,22
Значајност на разликите	↑	разлика значајна на ниво 0,01	↑
	↓		↓
	разлика значајна на ниво 0,05		нема разлика
2010	АС=125,51	←→	АС=125,76
		нема разлика	

- ▶ На почетокот на реализација на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* наставниците од проектните и од контролните училишта не се разликуваа во степенот на прифаќање на приодите базирани на принципите и инструктивната рамка за читање и пишување промовирани во *Јазична писменост*. По тригодишната реализација на *Јазична писменост*, наставниците од проектните училишта, споредено со наставниците од контролните училишта, во поголем степен го прифаќаат учењето и поучувањето читање и пишување во почетните одделенија согласно со принципите од програмата и примената на промовираните приоди и техники во наставата (АС на скалата кај проектните училишта е 129,45; АС за контролните училишта е 124,22. Разликата не е голема, но е статистички значајна).
- ▶ Наставниците од проектните и контролните училишта, во степенот на прифаќање, најмногу² се разликуваат кај следниве искази:
 - Активностите поврзани со читањето и пишувањето ги приспособувам кон различните стилови на учење на учениците.
 - Сметам дека програмата треба да ја приспособам на индивидуалните потреби на учениците.
 - Кога ученикот во прво одделение пишува „чкртки“, најдобро е да ни раскаже за „напишаното“.

2 За 0,4 или повеќе единици на петстепената скала.

- За да се изразат подобро, ги поттикнувам учениците при пишувањето да цртаат или да користат графички организатори.
- ▶ Во текот на трите години се зголемило прифаќањето на природите промовирани во *Јазична писменост* кај наставниците во проектните училишта, додека во контролните училишта нема промени³. Со оглед на тригодишната реализација на програмата, во проектните училишта се очекуваше поголема промена во нивното прифаќање, но таа не се случила. Сè уште 8% од наставниците во проектните училишта ниту декларативно не ги прифаќаат природите во програмата (имаат резултат на скалата понизок од теориската аритметичка средина) или пак се индиферентни кон нив.
- ▶ Кога подетално се анализира во однос на што настанале промени, кај наставниците од проектните училишта се забележува благо зголемување на степенот на прифаќање на речиси сите искази што опишуваат природ согласен со *Јазична писменост* и позначително намалување на прифаќањето на некои од исказите што репрезентираат традиционални природи во наставата. Најмногу⁴ се намалило согласувањето со следните искази:
 - Уште од почеток треба да се инсистира на брзината на читањето.
 - Децата прво треба да научат да ги читаат текстовите од букварот, а потоа да им се даде да читаат сликовници.
 - Старите испробани методи на учење се најнеефективни и не треба да се експериментира со нешто друго.

Меѓутоа, сè уште има доста искази што опишуваат традиционален природ во наставата по читање и пишување што наставниците од проектните училишта ги прифаќаат. Тоа е индикатор дека тие или не ја смениле својата настава за да може да дојдат до заклучок за нивната ефективност или ги користеле, но не се убедиле дека тие се поефективни.

- ▶ Наставниците што изведуваат настава на македонски јазик во споредба со наставниците што изведуваат настава на албански наставен јазик во значително поголем степен ги прифаќаат природите промовирани во програмата, како во 2010-тата, така и во 2013-тата година.
- ▶ Кај наставниците од контролните училишта нема промени, што е, исто така, очекувано со оглед на тоа дека во меѓувреме кај нив не се вршени интервенции во наставата по читање и пишување поврзани со *Јазична писменост*.

3 Кога се изнесува констатација дека има промени, значи дека разликите на аритметичките средини биле статистички значајни најмалку на ниво 0,05, а кога се констатира дека нема разлика/промена, значи дека разликите на аритметичките средини се статистички значајни до ниво 0,05.

4 За 0,4 или повеќе единици на петстепената скала.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Во текот на тригодишната реализација на програмата, наставниците од проектните училишта, во значително поголем степен од наставниците во контролните училишта, ги смениле своите ставови кон поучувањето и учењето читање и пишување во почетните одделенија во насока на напуштање на традиционалните приоди и прифаќање на настава базирана на принципите и приодите промовирани во програмата *Јазична писменост* во почетните одделенија.
- ▶ Покрај настанатите промени, во проектните училишта сè уште има значителен број наставници што сè уште повеќе ги прифаќаат традиционалните приоди во наставата. Ова укажува на нивна методичка амбивалентност (истовремено прифаќање на некои традиционални приоди и на некои иновативни приоди).
- ▶ Наставниците во наставата на македонски јазик во значително поголем степен ги прифаќале приодите промовирани во програмата *Јазична писменост* во почетните одделенија и во 2010 и во 2013 година.

1.2. Методички и педагошки знаења на наставниците

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Методичките и педагошките знаења на наставниците се мерени со *Тест за наставници* што го сочинуваат 13 вињети. Вињетите претставуваа описи на ситуации поврзани со наставата по читање и пишување во кои наставникот може да се однесува соодветно на приодот промовиран во програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* или несоодветно, односно традиционално.

- ▶ За 7 ситуации се бараше од понудените описи на реакции на наставник, испитаникот да оцени кои се соодветни (за секоја ситуација беа дадени алтернативи: да, не, и не сум сигурен/а; во некои ситуации точен одговор беше „да“, а во други точен беше одговорот „не“, а одговорот не сум сигурен/а секогаш се сметаше за неточен).
- ▶ За 6 ситуации испитаникот требаше од понудените методички постапки да ја одбере најсоодветната.

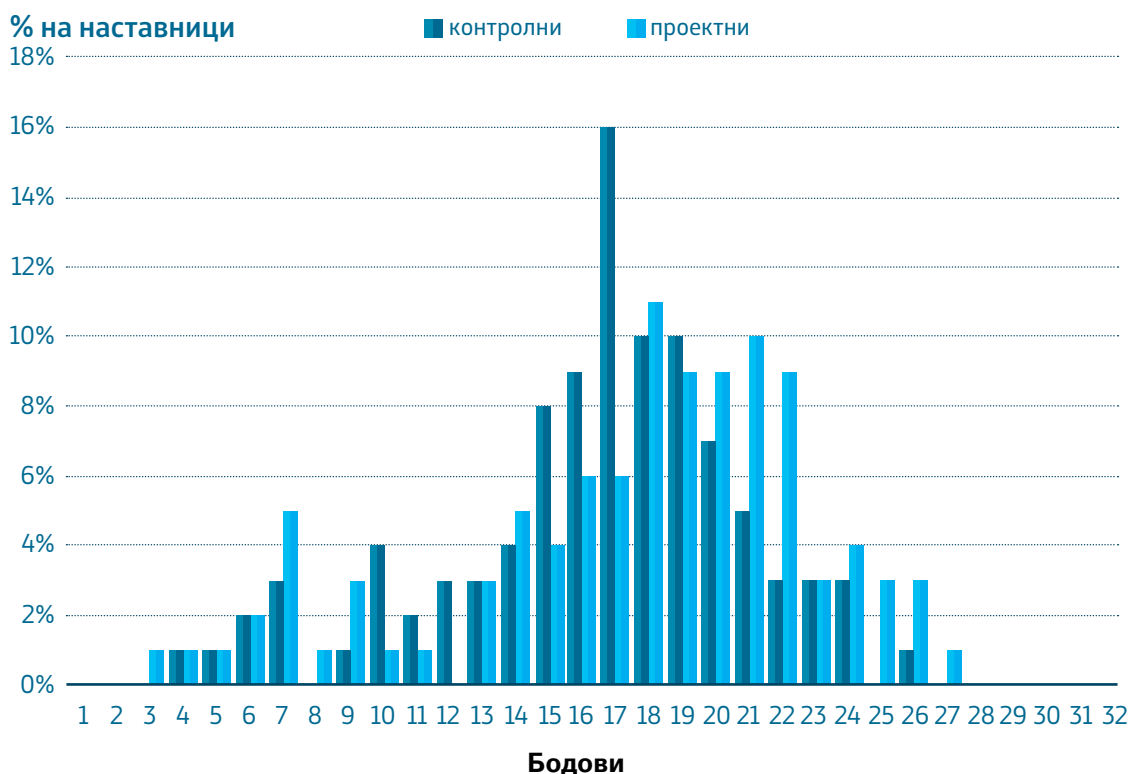
1.2.1. Постигања на наставниците на тестот за методички и педагошки знаења

На тестот за методички и педагошки знаења имаше 13 задачи од кои 7 беа кластерски, и максималниот број бодови беше 36. Резултатите се прикажани преку аритметичките средини на решеност на тестот или преку просечната

решеност кај наставниците од проектните и од контролните училишта пред почетокот на реализацијата на *Јазична писменост во почетните одделенија* во 2010-тата година и по три години од нејзината реализација во 2013-тата година. Беа правени и споредувања во рамки само на проектните и само на контролните училишта, кога се ценеше дека таквите информации поподробно ја објаснуваат ситуацијата. Посебно се коментирани задачите кај кои се највидливи разликите меѓу проектните и контролните училишта.

Дистрибуцијата на бодовите на тестот кај наставниците од проектните и од контролните училишта е прикажана на Графиконот 1. Најголем број наставници од контролните училишта освоиле меѓу 16 и 19 бодови, додека најголем број наставници од проектните училишта имале меѓу 18 и 22 бода.

Просечниот број постигнати бодови на тестот во 2013 година (17,39) е сè уште под аритметичката средина на тестот – 18. Тоа укажува на недоволни методички и педагошки знаења кај наставниците за реализација на *Јазична писменост во почетните одделенија*.

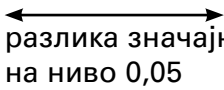
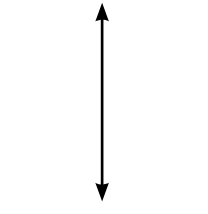
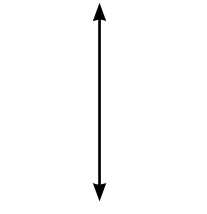
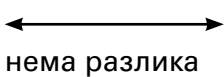


Графикон 1: Фреквенции на освоени бодови кај наставниците во проектните и во контролните училишта.

Врз основа на споредбите прикажани на графиконот и во Табелата 2 може да се заклучи дека во 2013 година наставниците од проектните училишта биле нешто поуспешни во решавањето на тестот од наставниците во контролните училишта. Во 2010 година тие не се разликувале во успешноста на овој

тест. Разликите изразени во процентни поени⁵ во 2013 година се должат на незначителното подобрување кај наставниците од проектните училишта и незначителното влошување во контролните училишта.

Табела 2. Споредби на аритметичките средини од тестот за методички и педагошки знаења.

Време на испитување	Проектни училишта	Значајност на разликите	Контролни училишта
2013	АС =17,39	 разлика значајна на ниво 0,05	АС=16,34
Значајност на разликите	 нема разлика		 нема разлика
2010	АС=17,09	 нема разлика	АС=16,69

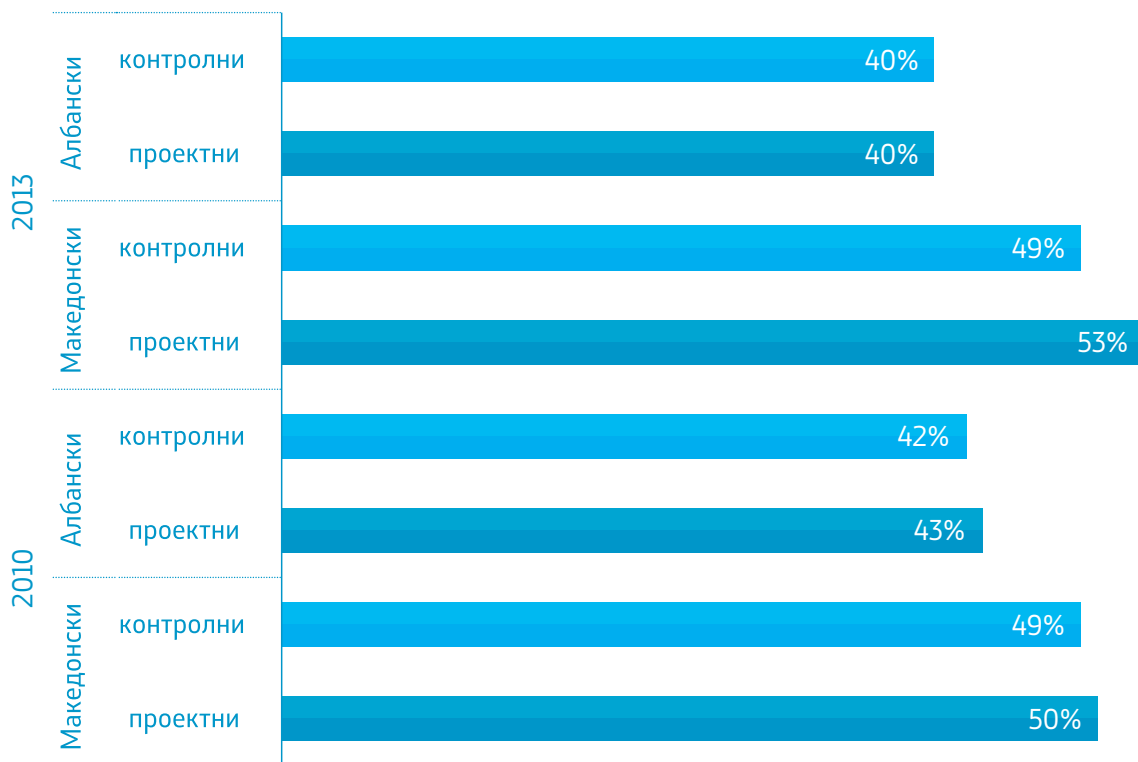
Генерално, може да се констатира дека нема промени кај наставниците ниту од проектните, ниту од контролните училишта во изминатите три години иако со оглед на тригодишната реализација на програмата се очекуваше да има подобрување кај наставниците од проектните училишта.

Кога ќе се споредуваат постигањата на наставниците меѓу двете тестирања според наставниот јазик на кој изведуваат настава, сликата малку се менува.

- ▶ Во 2010 година немало разлики меѓу проектните и контролните училишта и на двата наставни јазици.
- ▶ Наставниците што изведуваат настава на македонски јазик постигнале повисоки резултати и во 2010 и во 2013 година.
- ▶ Во 2013 година наставниците на албански јазик во проектните и во контролните училишта не се разликувале.
- ▶ Во 2013 година во наставата на македонски јазик наставниците од проектните училишта биле поуспешни од нивните колеги во контролните училишта.

Од овие податоци се прикажани на следниот графикон.

⁵ Процентен поен е разликата меѓу два резултати кои биле изразени во проценти. Во овој извештај заради полесно следење на текстот, разликите во просечната решеност се изразени со бројна вредност и знакот %. Овие вредности, всушност, се процентни поени и најчесто се однесуваат на разликите меѓу двете мерења (во 2013 и 2010 година), разликите меѓу испитаниците од проектните и контролните училишта или разликите според наставните јазици.



Графикон 2: Просечна решеност на тестот за методички и педагошки знаења кај наставниците во настава на различни наставни јазици.

1.2.2. Одговори на одделни наставни ситуации

Кога општите податоци за постигањата на тестот по методички и педагошки знаења ќе се разложат така што ќе се прикажат резултатите за секоја задача посебно (1) во проектните училишта во 2010 и 2013 година и (2) во контролните училишта во 2013 година, се добива појасна слика за промените кои (не) настанале. Таквите резултати се прикажани во долната табела, при што се засенчени полињата каде што разликата во просечниот процент на решеност е поголема од 10%.

Табела 3. Решеност по задачи во Тестот за методички и педагошки знаења.

Наставна ситуација	Опис на барањето	Понудени приоди	Процент на решеност		
			2010	2013	
			проектни	проектни	контрлни
1	Избор на приод во поучување на разбирање на зборови преку разложување – понудени се 4 приоди, приодот 3 е соодветен.	1	17	9	17
		2	38	33	27
		3	49	45	36
		4	9	12	12
2	Избор на постапка за развој на критичко читање – понудени се 4 приоди, приодот 4 е соодветен.	1	30	37	31
		2	26	27	21
		3	25	23	16
		4	72	66	67
3	Избор на постапка за подобрување на пишувањето – понудени се 4 приоди, приодот 4 е соодветен.	1	58	45	50
		2	13	11	6
		3	5	5	5
		4	56	49	64
4	Процена на потенцијалите на наставен приод во читање – понудени се 6 приоди, приодите 1,2,3 и 5 се соодветени.	1	67	69	54
		2	77	74	73
		3	64	77	70
		4	11	4	5
		5	87	88	85
		6	9	7	2
5	Процена на соодветноста на различни прашања за возраста на децата – понудени се 5 приоди, сите се соодветени.	1	86	83	88
		2	68	74	63
		3	59	74	56
		4	42	72	77
		5	33	52	38
6	Избор на постапка за надминување на тешкотии во читањето – понудени се 4 приоди, 2 и 3 се соодветни.	1	19	18	22
		2	61	73	56
		3	86	76	78
		4	15	17	10
7	Процена на соодветноста на наставната стратегија за читање за одделна возраст – понудени се 3 приоди, сите се соодветни.	1	88	90	90
		2	91	88	93
		3	69	66	63
8	Избор на најсоодветна реакција на ситуација, непланирана ситуација поврзана со интересите на учениците.		47	56	55
9	Избор на најсоодветна повратна информација.		14	13	12
10	Избор на најсоодветна повратна информација.		22	23	26
11	Избор на најдобра техника за разбирање.		40	62	50
12	Избор на најдобра стратегија за подобрување на пишувањето.		61	55	64
13	Избор на најдобра стратегија за подобрување на пишувањето.		64	59	58

- ▶ Кога се споредуваат резултатите во проектните и контролните училишта во 2013 година се гледа дека во шест барања во проектните училишта решеноста е многу поголема, но кај една задача (барање 4 во наставна ситуација 3) процентот на решеност е значително помал.
- ▶ Ако се гледаат промените во проектните училишта од 2010 до 2013 година, големи подобрувања во решеноста се случиле кај седум задачи, меѓутоа кај една задача процентот на решеност многу се намалил.

Овие податоци укажуваат на тоа дека наставниците сè уште не се сосема сигурни дека најсоодветен начин на однесување во опишаната наставна ситуација е оној што е најмногу во согласност со инструктивната рамка за читање и пишување дадени во *Јазична писменост*. Тие за соодветни често ги сметаат и традиционалните приоди.

Во тестот, шест задачи се однесуваа на поучување на читањето со разбирање, 3 на пишувањето, 2 на оценувањето (давање повратни информации) и 1 задача на планирањето. Бројот на задачи по области беше мал за да се обработуваат одделно како суптестови, но од податоците дадени во табелата за решавањето на задачите од наставниците во проектните училишта може да се заклучи следново:

- ▶ Дел од задачите поврзани со читањето се подобро решени во однос на 2010 година, но дел се решени послабо.
- ▶ За подрачјето пишување, кај една задача што се однесуваа на избор на соодветна стратегија за подобрување на пишувањето просечната решеност е значително намалена во однос на 2010 година, а и во другите две задачи просечната решеност е намалена.
- ▶ Кај задачите поврзани со давањето повратни информации нема промени.

Задачата поврзана со планирањето е решена значително поуспешно отколку во 2010 година.

Подолу за илустрација се дадени две наставни ситуации кај кои имаше најголеми подобрувања во однос на 2010 година. Даден е процентот на одговори за секоја алтернатива.

Задача

Наставничката Тања на учениците од прво одделение им поставува многу прашања во врска со тоа што го читаат. Некои од нејзините колешки сметаат дека некои од прашањата се пресложени за оваа возраст на учениците.

Според Вас, дали таа треба да поставува вакви прашања на деца од прво одделение?

Заокружете соодветено на Вашето мислење ЗА СЕКОЈ од одговорите.

	Да	Не	Не сум сигурен/а
А) Каде живееле 7-те јариња?	84	6	4*
Б) Што мислиш дека ќе им се случи на јарињата?	71	12	8
В) Кои важни работи се случија во приказната?.....	67	17	10
Г) Од каде знаеш дека макеата на Снежана беше лоша?	72	13	7
Д) Што ќе беше ако принцот не се вљубеше во Снежана?.....	43	31	17

Точните одговори се затемнети

* Останатите проценти до 100 им припаѓаат на тие што не одговориле.

Во горната наставна ситуација значително се зголемил бројот на наставници што сложените прашања, кои претпоставуваат заклучување (прашање под Г) и предвидување (прашање под Д) ги сметаат за соодветни во поучувањето на разбирање на прочитаното. На ова се ставаше акцент во обуките, а голем број наставници веројатно и во практиката го провериле.

Наредната наставна ситуација е поврзана со препознавање на соодветни техники за разбирање на читањето. Големи подобрувања во решеноста имало и во оваа задача.

Задача

Наставничката Бојана со учениците прочита два текста. Едниот беше за срните, другиот за кравите. Таа сака нејзините ученици да ги споредат срните и кравите.

Што од следново е најдобро да им даде на учениците да за да ја направат споредбата?

Заокружете еден одговор.

- A) Мисловна мапа 4
- Б) План на двата текста 8
- В) Венов дијаграм **62**
- Г) Табела: Знам - Сакам да знам - Научив. 22*

Точните одговори се затемнети

* Останатите проценти до 100 им припаѓаат на тие што не одговориле.

Во овој случај се работи за користење на специфични техники што беа дел од обуките, а кои наставниците порано ретко ги користеа. Меѓутоа, индикативно е дека значителен дел од наставниците во проектните училишта како соодветна одбрале некоја техника што не е соодветна за споредување на прочитаното. Тоа укажува на недоволно разбирање, а веројатно и на несоодветно користење на наведените техники.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Наставниците од проектните училишта биле малку поуспешни во решавањето на тестот за методички и педагошки знаења од наставниците во контролните училишта. Разликите се должат на малото подобрување во проектните училишта и малото влошување во контролните училишта. Во 2010 година немало разлики меѓу проектните училишта и контролните училишта.
- ▶ Наставниците што изведуваат настава на македонски јазик подобро ги разбираат приодите од *Јазична писменост* од наставниците во наставата на албански јазик. Тие во текот на трите години од реализацијата на програмата покажуваат и поголем напредок.
- ▶ Голем број од наставниците сè уште не се сигурни дека наставните постапки што се сообразени со принципите на *Јазична писменост* во почетните одделенија се посоодветни од традиционалните. Подобро ги разбрале новите приоди во читањето отколку приодите за подобрување на пишувањето.
- ▶ Како и во мерењето во 2010 година, исто и во ова мерење се покажа дека често методичките постапки што ги бираат наставниците не се специфични за наставната ситуација.

1.3. Мислења, искуства и практики на наставниците поврзани со читањето и пишувањето

Третиот дел од прашалникот опфати прашања поврзани со ставовите и искуствата на наставниците во поглед на наставата по мајчин (македонски, односно албански) јазик. Главна цел беше да се провери дали мислењата, искуствата или практиките на наставниците од проектните училишта битно се промениле по тригодишното искуство од спроведувањето на проектот.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

- ▶ Ставовите и искуствата на наставниците за наставата по мајчин јазик се мерени со инструмент што го сочинуваат скала на ставови во врска со очекувањата од учениците поврзани со читањето и пишувањето на крајот на трето одделение и 5 кластерски прашања за наставата по мајчин јазик во училиштето.
- ▶ Конкретно, мерени се: важноста на усвојување на одделни знаења и вештини од страна на учениците, видовите на материјали кои се употребуваат во наставата, познавањето на наставните програми по мајчин јазик за повисоките одделенија, перцепцијата за степенот на ригидност/флексибилност на наставните програми и сл.
- ▶ Понатаму, содржани се и прашања во врска со степенот на соработка имагање со колегите и стручната служба во реализација на наставата, како и проценка на потребата за обука од поединечни аспекти од наставата по мајчин јазик.
- ▶ На крајот, наставниците се прашани околу наставните средства кои ги имаат во училницата, а се користат во наставата по мајчин јазик.

1.3.1. Знаења и вештини кои треба да ги совладаат учениците до трето одделение

Наставата во најголема мера е водена од имплицитната наставна програма што наставникот ја реализира, односно од тоа како тој/таа ги разбрал/а наставните цели и која важност им ја придава. Преку прашалник составен од 25 прашања беше проценето мислењето на наставниците за важноста на конкретните знаења и вештини кои учениците треба да ги совладаат до третото одделение.

Во табелата подолу (Табела 4) се дадени 25-те прашања и процентот на наставници од проектните училишта кои ја избрале категоријата многу важно (во испитувањето во 2010 и во 2013 година).

Табела 4: Мислење на наставниците за важноста на конкретни знаења и вештини кои учениците треба да ги совладаат до трето одделение.

	2010 %	2013 %
1. Да формулираат реченици во директен и индиректен говор при говорење и пишување.	65	58
2. Да користат зборови со спротивно значење.	47	65
3. Да откриваат и да користат различни и сродни зборови што се однесуваат на ист поим.	39	58
4. Да систематизираат настани според нивното појавување при усно и писмено раскажување.	73	73
5. При толкување текстови да разликуваат помеѓу причина и последица, факт и мислење, главна идеја и детали поврзани со идејата.	55	51
6. Да составуваат реченица која има смисла и во која зборовите се правилно подредени.	89	92
7. Да раскажуваат настани според слики и според дадени зборови.	81	99
8. Да одговараат на прашања со целосна реченица.	91	93
9. Да одговараат на прашања чиј одговор експлицитно е даден во текстот.	45	47
10. Да одговараат на прашања коишто бараат заклучување.	67	73
11. Да поставуваат прашања во врска со текстот.	85	89
12. Да умеат да ги сумираат важните детали.	76	77
13. Да работат на проекти од областа на македонскиот јазик.	38	45
14. Да умеат да предвидат што ќе се случи понатаму во текстот.	62	65
15. Да воочуваат основна тема, тек на настани, дијалог, монолог.	75	83
16. Да разликуваат наслов, автор, илустрација на текст или книга.	77	86
17. Да го разбираат значењето на непознатите (новите) зборови.	79	88
18. Да читаат гласно и правилно, почитувајќи ги интерпункциските знаци.	92	93
19. Да го разберат слушнатото.	87	90
20. Брзо да прегледуваат даден текст.	32	27
21. Гласно да објаснуваат како го разбрале текстот.	78	80
22. Да анализираат зборови (со разложување на гласови/ слогови, групирање според коренот на зборот).	57	64
23. Правилно да пишуваат информативен текст.	40	51
24. Правилно да ги користат сите интерпункциски знаци.	86	87
25. Да составуваат расказ за сопствено доживување.	79	77

Генерално, мислењето на наставниците за важноста на конкретните знаења и вештини, кои учениците треба да ги совладаат до третото одделение, за три години не се променило во голема мера. Таму каде што има промени, тие се главно во насока на зголемување на процентот на наставници што одделни знаења и вештини ги сметаат за многу важни.

Најголем дел од наставниците сметаат дека за учениците до крајот на трето одделение е најзначајно:

- ▶ да научат да составуваат реченица која има смисла и во која зборовите се правилно подредени;
- ▶ да раскажуваат настани според дадени слики и дадени зборови;
- ▶ да читаат гласно и правилно и да ги почитуваат интерпункциските знаци;
- ▶ да го разберат слушнатото и
- ▶ да одговараат на прашање со целосна реченица.

Од друга страна, помал дел од наставниците за значајни ги сметаат вештините:

- ▶ формулирање реченици во директен и индиректен говор;
- ▶ откривање и користење на различни и сродни зборови што се однесуваат на ист поим;
- ▶ да разликуваат причина и последица, факт и мислење, главна идеја и детали поврзани со идејата;
- ▶ одговарање на прашања чиј одговор не е експлицитно даден во текстот;
- ▶ способност за брзо прегледување на текст;
- ▶ правилно пишување на информативен текст и
- ▶ работење на проекти од областа на мајчиниот јазик.

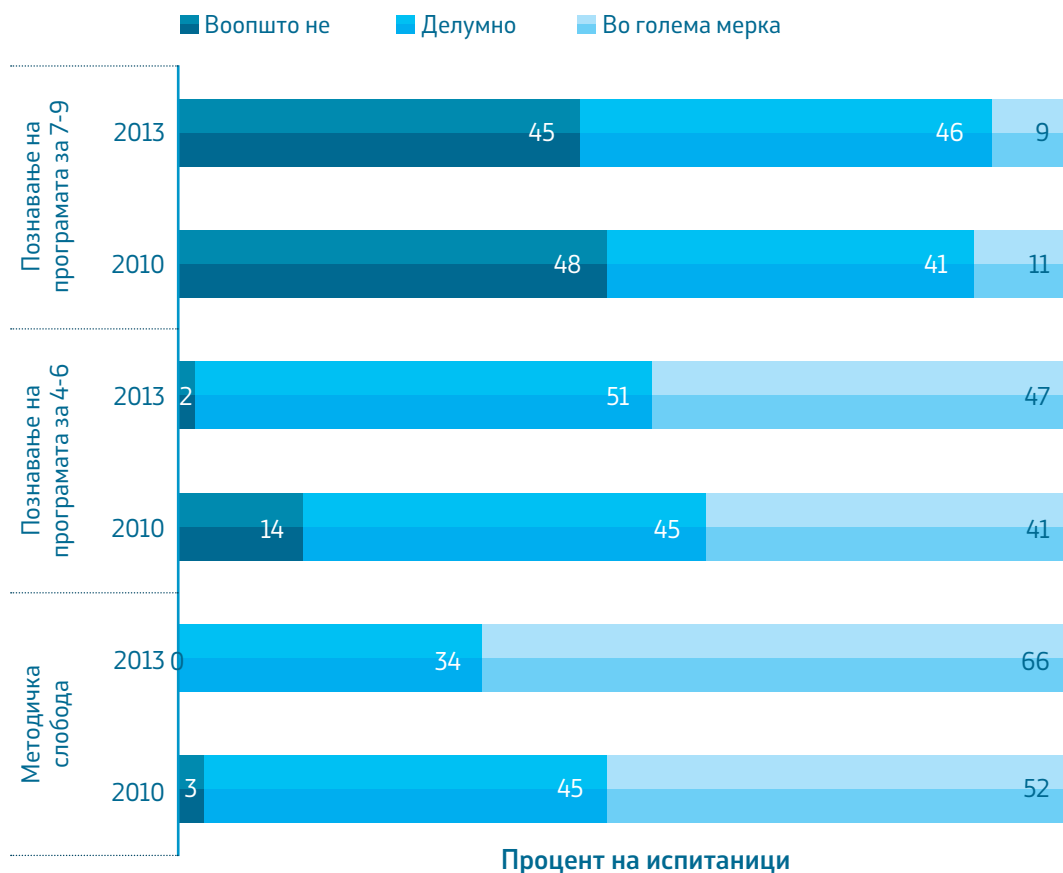
Според резултатите, во 2013 година има многу мали разлики меѓу наставниците од проектните и контролните училишта, а разликите се исто така мали меѓу наставниците во проектните училишта со настава на македонски јазик и наставниците во проектните училишта со настава на албански јазик.

1.3.2. Познавање на наставните програми по мајчин јазик

Познавањето на очекуваните исходи од учењето мајчин јазик до крајот на основното образование се смета за важно и при реализацијата на наставната програмата во првиот циклус. Индикатор за состојбите во нашите училишта се прашањата за познавањето на програмите во наредните циклуси. Од одговорите на испитаниците се констатира дека:

- ▶ најголем дел од наставниците од проектните училишта имат познавања (делумно или во голема мера) на програмите по мајчин јазик за 4 – 6 одделение (98% од испитаниците);
- ▶ на скоро половина од наставниците воопшто не им е позната наставната програма за 7 – 9 одделение (45%).

Ваквата состојба е констатирана и во испитувањето во 2010 година, а ова покажува дека дискутирањето во рамки на обуката за *Јазична писменост* за важноста на познавањето на очекуваните исходи не било доволен мотив наставниците подетално да се запознаат со наставните програми за мајчин јазик во вториот, а особено во третиот циклус од основното образование.

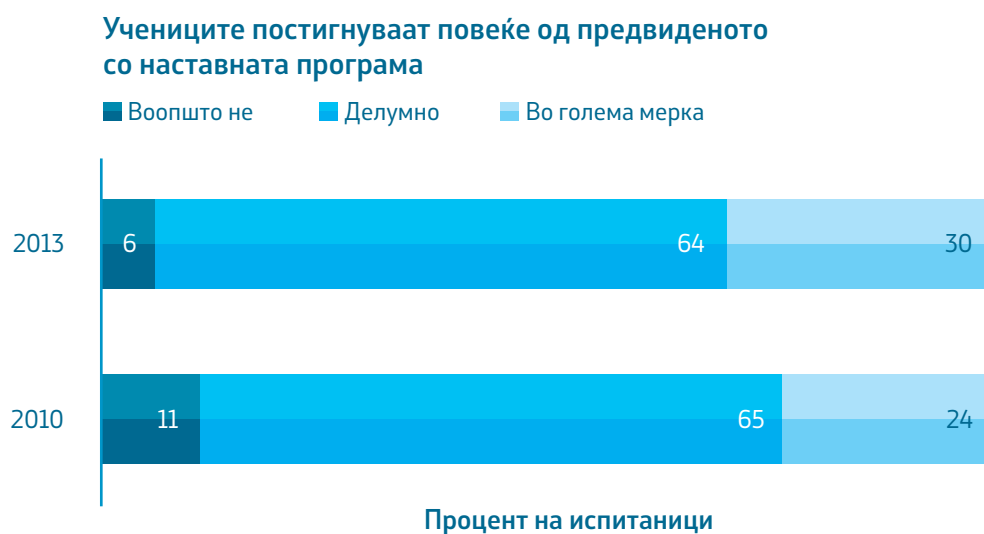


Графикон 3. Познавање на наставните програми и став на наставниците од проектните училишта во поглед на методичката слобода.

Во поглед на ставот – колку наставната програма по мајчин јазик им дава слобода за избор на приоди што ги сметаат за најсоодветни, поголем дел од наставниците од проектните училишта (66%) во *голема мера* се согласуваат со овој став. Во 2010 година во голема мера се согласувале 52% од наставниците од проектните училишта (Графикон 3). Оваа разлика е особено важна бидејќи во изминатите три години, при внесувањето на иновации во методите на наставата, наставниците од проектните училишта веројатно поаѓале и од сопственото искуство во примена на различните приоди во наставата и умешност за адаптација на програмата. Наставниците увиделе дека наставните програми им ја овозможуваат потребната методичка слобода.

1.3.3. Очекувања на наставниците за постигање на програмските барања

Едно од сознанијата дадено во анализата на наставните програми, изготвена од меѓународните консултанти, беше дека очекувањата во наставните програми се ниски (види информации за *Јазична писменост* во Делот II од овој извештај). Од друга страна, во многу истражувања на факторите за високи постигања е најдена корелација меѓу очекувањата на наставниците и постигањата на учениците. Затоа наставниците повторно беа прашани за нивните очекувања, односно дали учениците од нивната паралелка можат да постигнат повеќе од она што е предвидено во наставната програма. Одговорите на наставниците од проектните училишта се прикажани на следниот графикон.

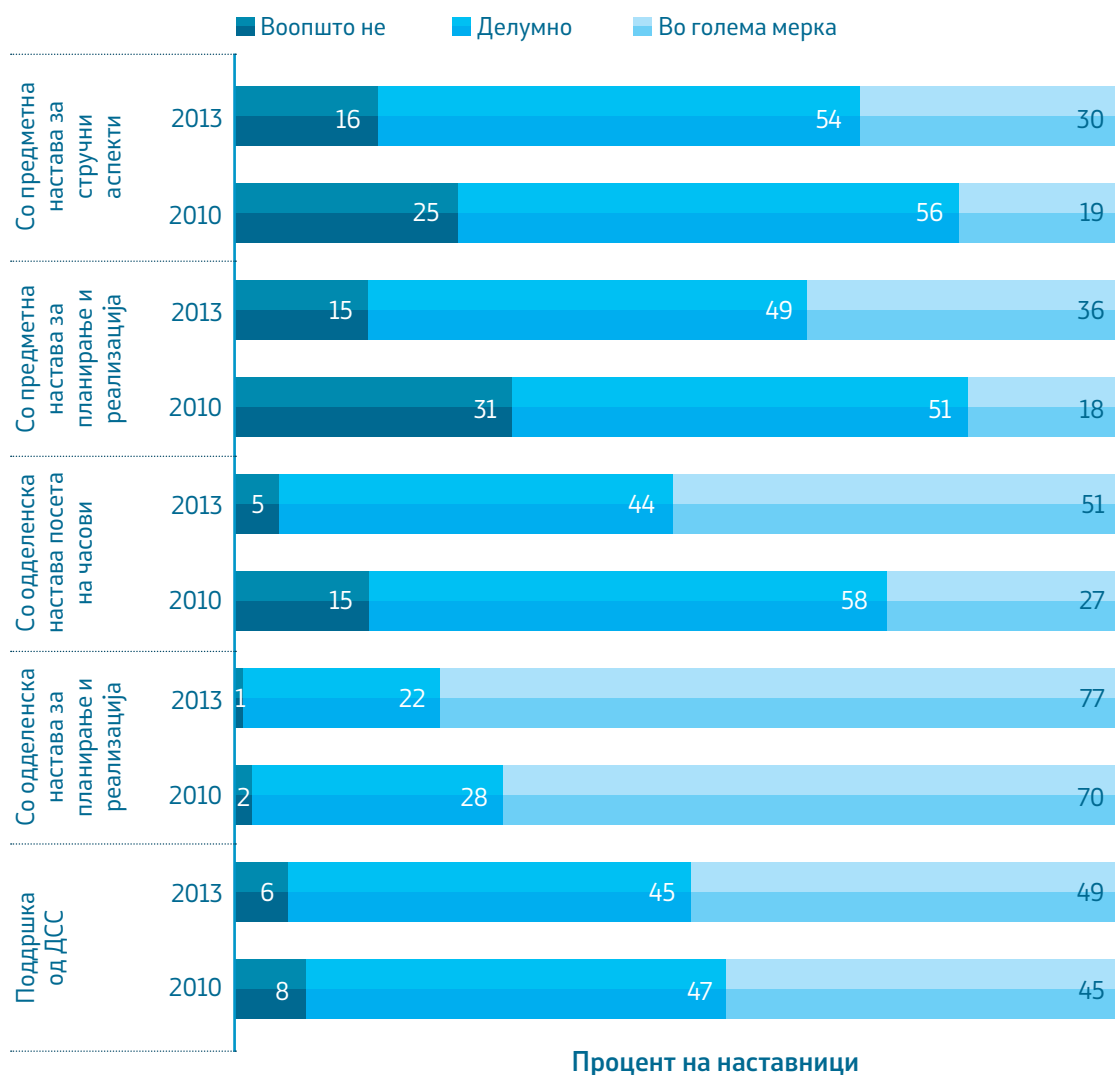


Графикон 4. Очекувања на наставниците во проектните училишта за постигањата на учениците споредено со барањата во наставната програма.

Најголем дел од наставниците во 2013 година (64%) *делумно* се согласуваат со тоа дека учениците од нивната паралелка може да постигнат повеќе од она што е предвидено со наставната програма. Исто така, не е мал процентот на наставници (30%) кои сметаат дека *во голема мера* учениците може да постигнат повеќе од предвиденото. Нема значителни промени во однос на очекувањата од учениците во однос на одговорите во 2010-тата година.

1.3.4. Соработка и поддршка во однос на наставата по мајчин јазик

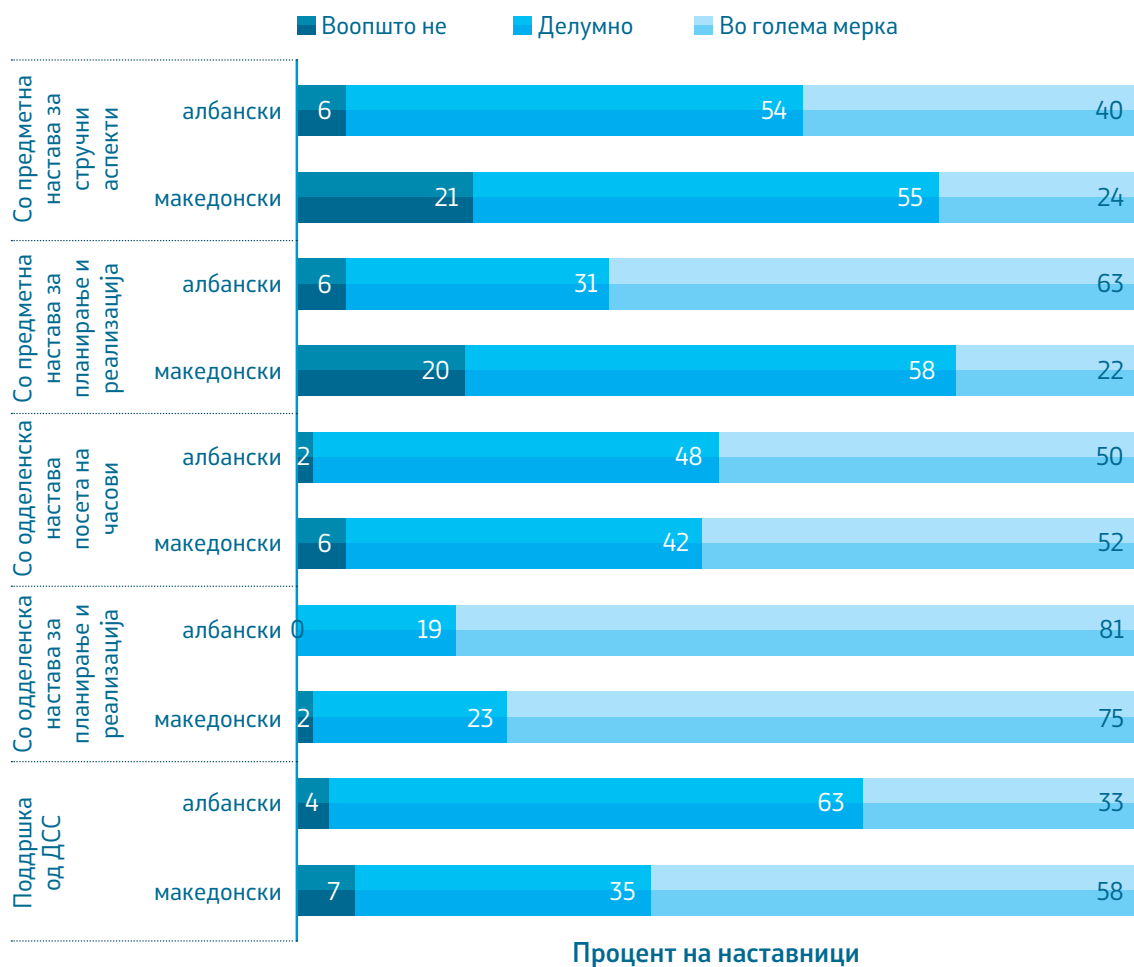
Според одговорите на наставниците, по три години од реализацијата на *Јазичната писменост* во почетните одделенија, во врска со поддршката на наставниците од страна на директорите и стручната служба во училиштето (ДСС) не се забележува значајна разлика. Подетално за тоа каков вид на поддршка давале директорите и стручната служба во училиштата може да се види во овој дел од извештајот, во поглавјето 2.



Графикон 5. Заемна соработка и поддршка меѓу наставниците во проектните училишта.

Во проектните училишта состојбата од аспект на соработка меѓу наставниците е подобрена и тоа најмогу во заемната посета на наставните часови, што веројатно се должи на процесот на сертификација. Соработката со наставниците од предметна настава е поретка, но е зголемена во однос на 2010-тата година. Во однос на содржината на соработка со наставниците од предметна настава, зголемена е соработката за стручни аспекти, а намалена за планирање и реализација, што е и очекувано со оглед на тоа дека во предметната настава не се воведени методичките промени карактеристични за програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* (Графикон 5).

Интересни се наодите од истражувањето во врска со соработката меѓу предметните и одделенските наставници во проектните училишта според јазикот на наставата (Графикон 5). Во проектните училишта со настава на албански јазик, поголема е соработката меѓу наставниците од одделенска и од предметна настава, споредено со соработката што ја имале наставниците во училиштата со настава на македонски јазик, но многу е помала поддршката што ја добивале од директорот и стручната служба во училиштето.



Графикон 6. Заемна соработка меѓу наставниците и поддршка во проектните училишта во 2013 година, според наставниот јазик.

Слично, и во дискусиите во фокус-групите, наставниците од проектните училишта најчесто изразуваат задоволство од помошта што ја добивале од обучувачите и од заемната соработка на наставниците од одделенска настава. (Подетално за нивните искажувања се зборува во поглавјето 3.3. од овој дел во извештајот).

1.3.5. Користење на различни текстови во наставата за читање со разбирање

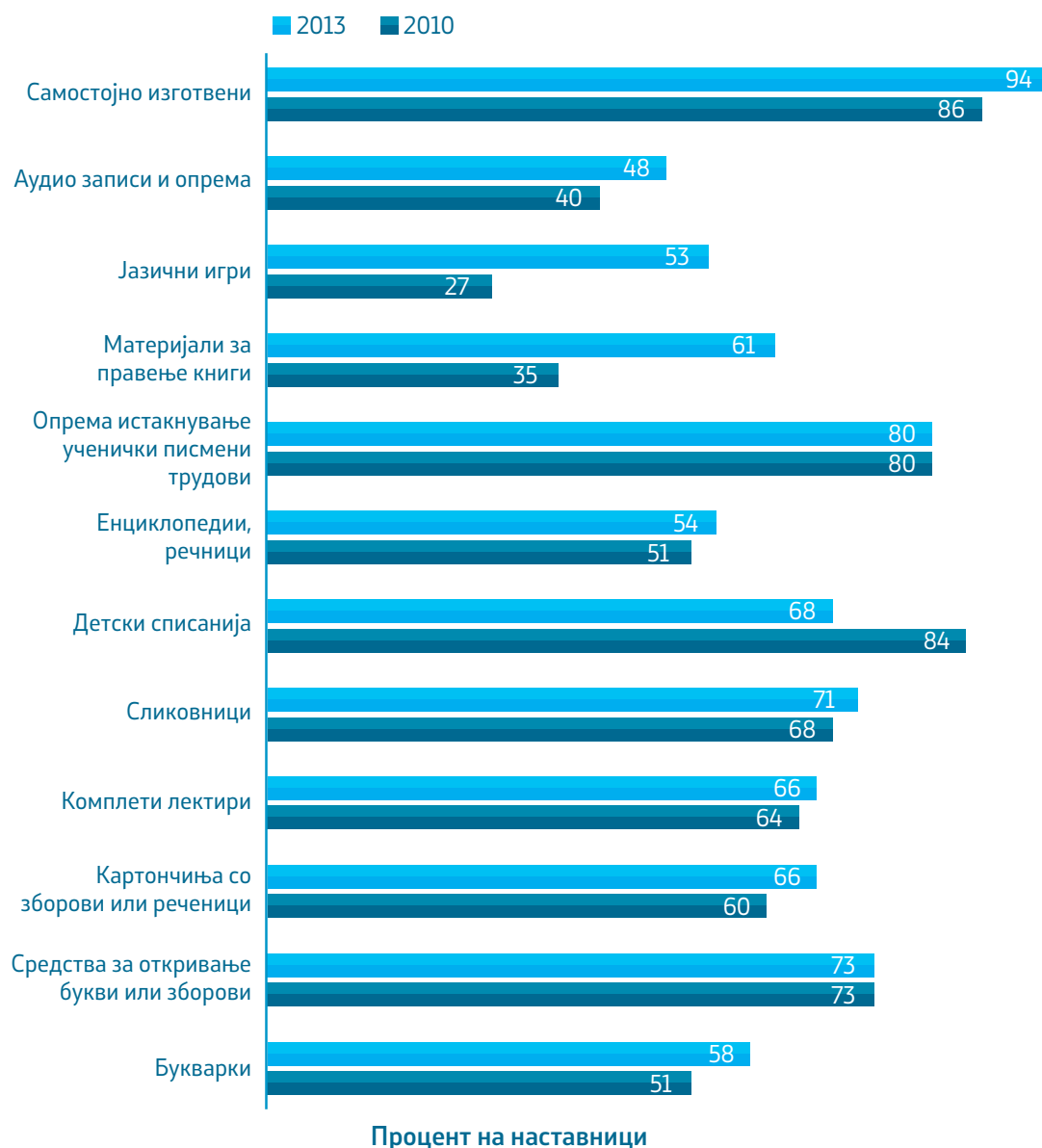
Сè уште (споредено со наодите од 2010 година) најголем дел од наставниците во проектните училишта како основни извори за стекнување со способност за читање со разбирање ги користат текстовите од официјалните извори за учење по мајчин јазик (70% неколку пати седмично, 24% неколку пати месечно) и лектирите (18% неколку пати седмично и 76% – неколку пати месечно).

Преостанатите извори на текстови (поглавја/делови од книги, оригинални литературни текстови, текстови од учебници од други предмети), според одговорите на околу половина од испитаниците, се употребуваат неколку пати месечно, а околу 1/4 од наставниците одговорија дека никогаш, односно ретко

ги користеле во наставата. Се очекуваше користењето на овие видови текстови во проектните училишта да се зголеми.

1.3.6. Наставни средства во училницата

Според одговорите на наставниците во проектните училишта (и во училиштата со настава на македонски и во училиштата со настава на албански наставен јазик), во поглед на наставните средства што ги имаат во училницата, а можат да се користат во наставата по мајчин јазик, од 2010 до 2013 година состојбата генерално многу малку се променила (Графикон 7).



Графикон 7. Поседување специфични наставни средства во училницата, според наставниците од проектните училишта.

Од графиконот уште може да се воочи дека состојбата со детски списанија е влошена на што можеби влијаеле измените во законот за учебници⁶. Единствено е зголемен процентот на наставници кои во училниците имаат јазични игри за читање и пишување и материјали за правење книги, што веројатно се должи на потребите за реализација на наставата согласно со природите и техниките што ги промовира *Јазична писменост во почетните одделенија*.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Повеќето наставници главно очекуваат нивните ученици да постигнат повеќе од она што е предвидено во наставната програма.
- ▶ Нема голема разлика во очекувањата од учениците кај наставниците од проектните училишта во 2010-тата година и во 2013-тата година.
- ▶ Нема значајна промена кај наставниците во проектните училишта во поглед на честотата на користење на текстови во наставата меѓу 2010 и 2013 година. И во двете мерења наставниците изјавиле дека најчесто користеле текстови од официјалните учебници. Слична е состојбата и во контролните училишта.
- ▶ Состојбата со опременост на училниците од проектните училишта останала скоро непроменета за изминатите три години, со исклучок на тоа што се зголемил процентот на наставници што имаат јазични игри во училницата и материјали за правење книги, но се намалил бројот на оние што имаат детски списанија.
- ▶ Наставниците од проектните училишта во училниците имаат повеќе наставни средства што можат да се употребат во наставата по мајчин јазик, споредено со наставниците од контролните училишта.

6 На наставниците не им е дозволено да користат дополнителна литература на часовите.

2. ПОДДРШКА НА ПРОМЕНИТЕ ВО УЧЕЊЕТО МАЈЧИН ЈАЗИК ВО УЧИЛИШТЕТО

Поддршката на промените што се воведуваат во учењето мајчин јазик се смета за битен фактор при иновирањето на наставата што се промовира на обуките за *Јазична писменост во почетните одделенија*. Се очекува дека наставниците во проектните училишта имале поддршка од раководниот кадар во училиштето, педагошко-психолошката служба и другите наставници во училиштето. Исто така се смета дека и специфичната опременост на ниво на училиште придонесува за зголемување на квалитетот на наставата по мајчин јазик.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Поддршката на промени беше испитувана преку прашалник за директорите и стручните работници од проектните училишта. И едните и другите одговараа на 15 прашања (од кои 4 беа скали на ставови) што се однесуваа на:

- ▶ задоволство со наставата по мајчин јазик;
- ▶ мислење за постигањата по мајчин јазик во одделенската настава;
- ▶ реализација на наставата по мајчин јазик и активности за унапредување на наставата;
- ▶ соработка и поддршка на наставниците;
- ▶ степен на опременост на училиштето за одделенска настава по мајчин јазик;
- ▶ информираност и поддршка на активностите за *Јазична писменост во почетните одделенија*.

2.1. Задоволство од наставата по мајчин јазик

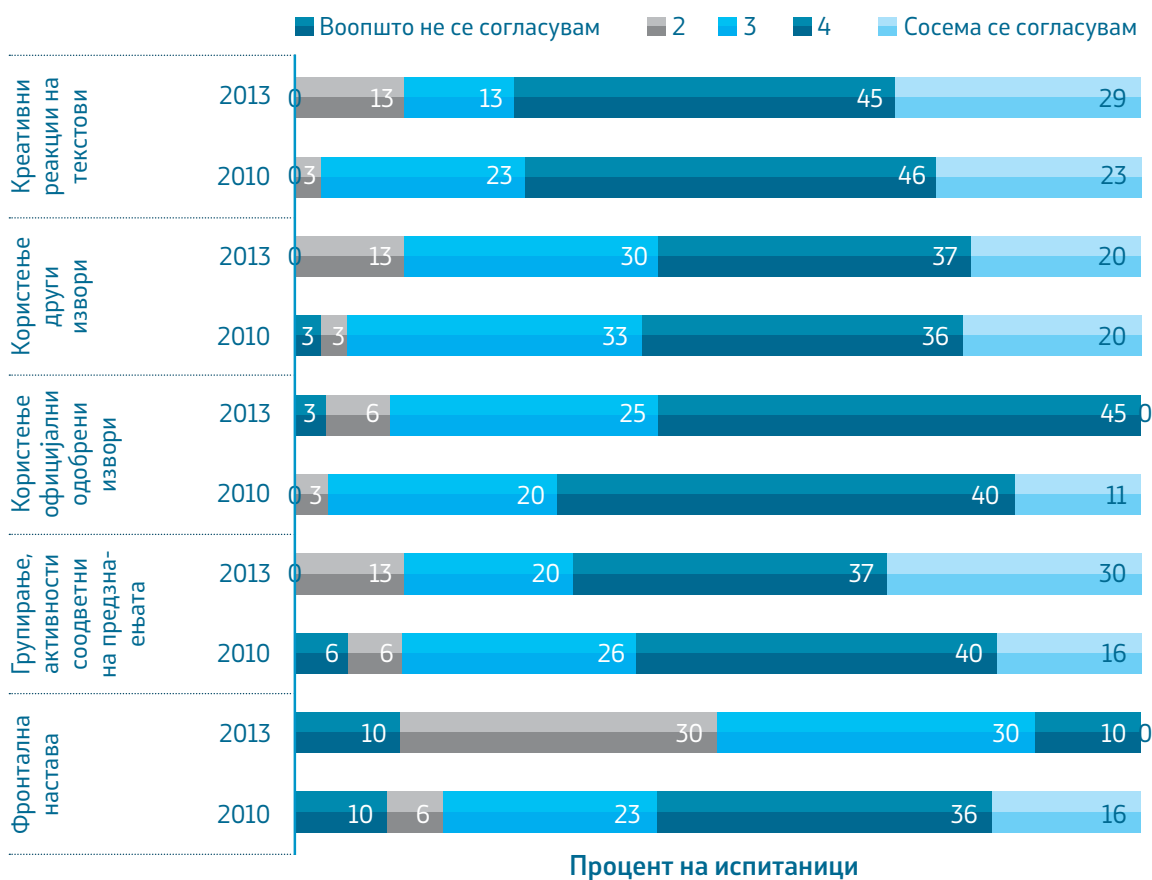
Директорите и стручните работници во проектните училишта беа прашани за степенот на задоволство од наставата по мајчин јазик и влијанието на *Јазична писменост во почетните одделенија* со цел наставниците да го подобрат квалитетот на реализација на наставната програма и учениците да се стекнат со зголемени знаења и вештини за читање и пишување. Четири петтини од испитаниците (вкупниот број на испитаници е 32) имплицитно искажале „незадоволство“, односно:

- ▶ Скоро 2/3 (20) од испитаниците се согласуваат, а 5 испитаници сосема се согласуваат дека на наставата по мајчин јазик во нивното училиште ѝ е потребно осовременување (покрај тоа што скоро за 2/3 од испитаниците – во последниве години наставата е подобрена). Повеќе од половина испитаници сосема се согласуваат со тврдењето дека програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* помогнала за подобриот квалитет на реализација на наставната програма.
- ▶ Сите испитаници се сложуваат со тоа дека учениците во нивното училиште се способни да постигнат повеќе по мајчин јазик, иако скоро сите се согласуваат дека програмата помогнала да се зголемат знаењата и вештините на учениците за читање и пишување.

Споредбата на овие одговори со одговорите во мерењето на почетната состојба покажува дека степенот на задоволство на раководниот кадар од наставата по мајчин јазик во 2013 е ист како оној во 2010 година.

2.2. Начин на реализација на наставата

На Графиконот 8 се претставени податоците за видувањата на директорите и претставниците од стручната служба за начинот на реализација на наставата во 2013 година, како и реализација на наставата во 2010 година.



Графикон 8. Мислење за начинот на реализација на наставата по мајчин јазик.

Во 2013 година *помала* е зачестеноста на користењето на фронтална настава од страна на наставниците – нема испитаници кои сосема се сложуваат дека наставниците најчесто работат фронтално, а само 10% многу се согласуваат со ваквото тврдење. Во 2010 година дури 50% испитаници се сложуваа со тоа дека наставниците најчесто работат фронтално.

Наставниците *почесто* ги групираат учениците и избираат активности соодветни на нивните предзнаења. Во 2013 година кај наставниците тоа го воочиле 67% од директорите и претставници на стручната служба, додека во 2010 година процентот бил 56%. Меѓу двете мерења *скоро и да не се променила состојбата* во врска со користење на други извори за поучување читање и пишување, користење официјални извори на знаења (учебници, работни листови, лектури), како и учеството на учениците во драматизации, усни презентации и играње улоги. Ова значи дека сè уште е доминантно користењето на текстовите од официјални извори за учење мајчин јазик, а недоволна е реализацијата на активности во кои доминантна би била креативноста на учениците. За изворите на знаење што се користат во наставата и најголемиот дел од наставниците кажале дека како основна алатка за стекнување на способност за читање со разбирање ги користат текстовите од официјалните извори на учење по мајчин јазик. И наставниците, како и нивните директори и претставници од стручната служба, кажуваат дека преостанатите извори на текстови (поглавја/делови од книги, оригинални литературни текстови, текстови од учебници од други предмети) се употребуваат доста поретко или воопшто не се употребуваат.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Може да се констатира дека раководството на проектните училишта главно не е задоволно од наставата по мајчин јазик во сопствените училишта. Според испитаниците иако во претходните години наставата била подобрена и меѓу другото на тоа влијаела реализацијата на програмата *Јазична писменост* во нивното училиште, сепак сè уште има потреба од унапредување на наставата со што постигањата на учениците би биле повисоки.
- ▶ Освен во организацијата на работата со учениците на наставните часови (фронтална настава наспроти повеќе активни методи), во другите аспекти од реализацијата на наставата по мајчин јазик нема значајна разлика во одговорите на испитаниците во 2013 година споредено со 2010 година.

2.3. Мислење за постигањата по мајчин јазик

Од одговорите на три прашања добивме мислење за постигањата на учениците од прво до трето одделение и тоа: споредување со постигањата на учениците во слични соседни училишта, споредување со целите што се предвидени со наставната програма за пишување и за читање со разбирање.

За постигањата споредени со слични соседни училишта: 6 испитаници велат дека се исти, 11 дека немаат информации за другите училишта, а 13 испитаници дека се повисоки. Како и во мерењето во 2010 година, повторно повеќето испитаници за коишто постигањата на учениците во неговото/нејзиното училиште се повисоки или исти како во другите училишта се директори/ки, а повеќето испитаници кои изјавија дека немаат информации за другите училишта се стручни работници. Околу 80% од испитаниците (по 24 испитаници за прашањето поврзано со читање и за прашањето поврзано со пишување) се согласуваат дека споредено со целите од наставната програма за соодветните одделенија, постигањата на учениците се на ниво на програмските барања (во 2010 вакво беше мислењето на 76% испитаници). Но, 1 испитаник за читање со разбирање, како и 7 испитаници за пишување, се согласни дека постигањата на учениците се пониски од програмските барања.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Генерално, повеќето испитаници од раководството на училиштето за постигањата на учениците во сопствените училишта мислат дека се на ниво на програмските барања или пак се исти како во други соседни, слични училишта.
- ▶ За подрачјето пишување споредено со читање со разбирање, позачестено се среќава одговор дека учениците имаат постигања пониски од програмските барања, што се потврдува и со постигањата на учениците (поглавје 3.1. од овој дел во извештајот).

2.4. Соработка меѓу наставниците и поддршка од страна на раководниот кадар за унапредување на наставата по мајчин јазик

Во врска со заемната соработка и поддршката меѓу наставниците во училиштето, како и поддршката од страна на раководниот тим, од одговорите на прашалникот за директори и стручна служба ги добивме следниве информации:

- ▶ Повеќе од 2/3 од испитаниците изјавија дека наставниците *во голема мера*: може да сметаат на поддршка од училиштето за воведување новини, дека соработуваат со директорот и стручната служба и дека соработуваат со колегите од одделенска настава во врска со планирањето и реализацијата на наставата по мајчин јазик и дека на наставниците во голема мера им е овозможено да посетуваат обуки специфични за наставата по мајчин јазик (надвор од училиштето).
- ▶ Околу 2/3 од испитаниците тврдат дека *делумно* се практикува соработка меѓу наставниците по мајчин јазик од предметна настава и одделенските наставници во врска со стручни аспекти за наставата по мајчин јазик.
- ▶ Според 6 испитаници, наставниците од одделенска настава *воопшто не* соработуваат со наставниците по мајчин јазик од предметна настава во врска со планирањето и во врска со реализацијата на наставата, а според

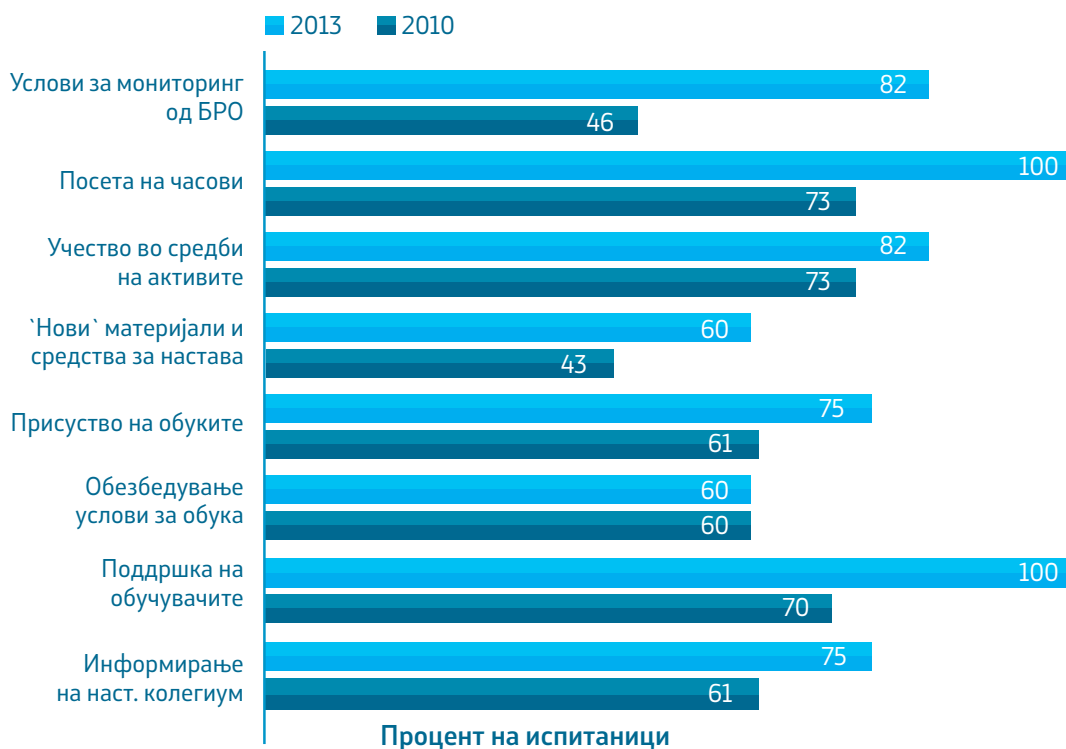
5 испитаници за наставниците воопшто не се организираат училишни обуки за наставата по мајчин јазик.

Директорите и претставниците од стручната служба на проектните училишта беа прашани за нивната информираност за целите и активностите во програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* и за начинот на кој **тие** лично им обезбедуваат поддршка на наставниците за реализација на наставата по мајчин јазик. Од вкупно 32 испитаници, 7 изјавија дека немаат доволно информации за проектните активности и цели, додека другите 25 биле добро информирани.

На прашањето за нивната улога во реализацијата на проектните активности, одговорија 28 испитаници.

- ▶ Сите испитаници им давале поддршка на наставниците обучувачи и вршеле посета на часови по мајчин јазик кај наставниците.
- ▶ Повеќе од 2/3 од испитаниците, кои одговорија на прашањето го информирале наставничкиот колегиум за програмата, присуствувале на обуките на наставниците, присуствувале на средбите на активите на наставници и биле вклучени во посетите на наставни часови по мајчин јазик од страна на советниците.
- ▶ Седумнаесет испитаници обезбедиле опрема и нагледни средства за работа на наставниците со примена на новите приоди на наставата, како и услови и средства за реализација на обуката за наставниците.

На Графиконот 9 се претставени податоците за тоа како претставниците од училишното раководство лично ја гледале својата улога во реализацијата на Проектот во 2010 година и во 2013 година.



Графикон 9. Улогата на директорот и стручната служба во реализацијата на проектот.

Процентот на претставниците од училишното раководство кои даваат специфична поддршка за реализација на проектните активности (освен во обезбедувањето услови и материјали за обука) во 2013 година е поголем од оној во 2010 година. Ова посебно се воочува во посетата на наставните часови и поддршката на обучувачите каде сите испитаници биле вклучени, а веројатно е поврзано со нивната улога во училишниот тим за сертификација во рамки на *Јазична писменост во почетните одделенија*. Ваквата поповолна состојба е разбирлива затоа што во 2010 година дел од претставниците на училишното раководство не биле навремено и соодветно информирани за програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* и за вклучување на нивното училиште во проектните активности.

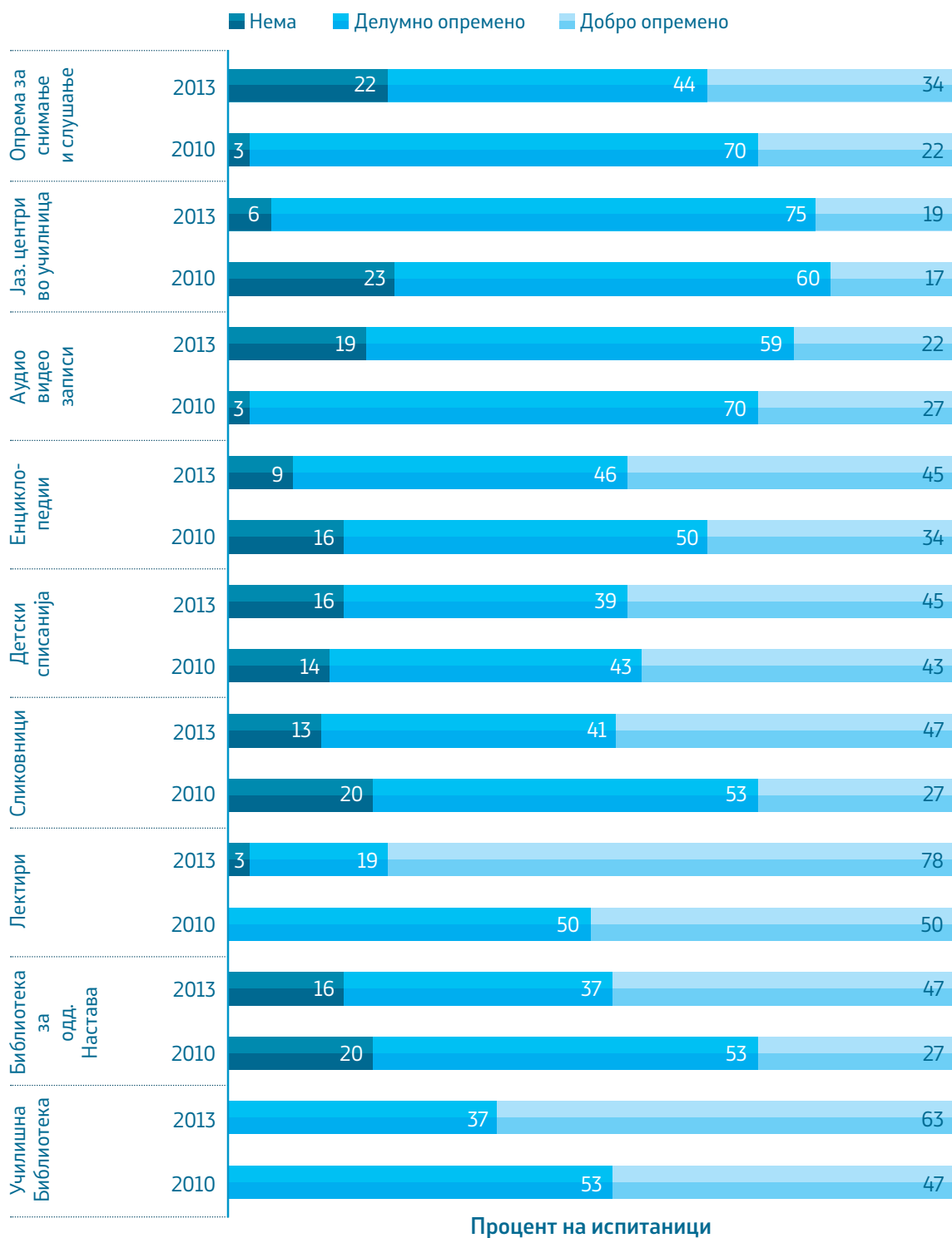
ЗАКЛУЧОК

- ▶ Досега практикуваните приоди за унапредување на наставата биле поддршка на професионалниот развој на наставниците преку дополнителни обуки и меѓусебна соработка. Повеќето директори и претставници на стручната служба сметаат дека постои добра соработка меѓу наставниците и дека наставниците може да смеат на поддршка во училиштето за внесување новини во наставата по мајчин јазик.
- ▶ Дури 21 претставник од училишното раководство (од вкупно 32 анкетирани) заедно со наставниците ја следеле обуката за *Јазична писменост*, што значи дека се добро информирани нивната поддршка да биде соодветна на програмата.
- ▶ Најмал процент испитаници себеси се пронаоѓаат при обезбедувањето услови и материјали – што е поврзано со обезбедување финансиски средства.
- ▶ Соработката на одделенските наставници со предметните наставници по мајчин јазик е делумна, а е неопходна, особено кога се имаат предвид податоците за недоволното познавање на програмите по мајчин јазик за 6-то до 9-то одделение (дел 1.3.2. од овој извештај).

2.5. Опременост на училиштата за наставата по мајчин јазик

Според одговорите на директорите и претставниците на стручната служба, нивните училишта, генерално добро се опремени со наставни средства и материјали за наставата по мајчин јазик. Сите училишта од примерокот имаат училишна библиотека, а 15 од испитаниците одговориле дека во неа има посебен дел за учениците од одделенска настава кој е добро опремен.

Она што најмногу го има во училиштата се комплекти лектури за одделенска настава, сликовници и детски списанија, а помалку има: аудиозаписи и видеозаписи со приказни и песнички, опрема за снимање и слушање, како и посебни ја зични катчиња/центри во училниците.



Графикон 10. *Опременост на училиштето со наставни средства.*

Споредено со 2010 година, според изјавите на испитаниците, во изминатите три години се подобрила опременоста на училишните библиотеки и посебните оддели за ученици во одделенска настава со комплетите лектури и сликовници. Исто така бил зголемен бројот на јазичните центри во училниците од одделенска настава, иако сè уште најголем број се делумно опремени.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Опременоста на училиштата со специфични средства за наставата по мајчин јазик е просечна, иако станува збор за материјали кои е лесно да се обезбедат. Училиштата најдобро се опремени со лектирите и детските списанија.
- ▶ За посовремени приоди во наставата по *Јазична писменост* – посебно читање со разбирање, може да се користат аудиозаписи и видеозаписи, како и опрема за снимање и слушање/гледање вакви записи. Според раководниот кадар, училиштата сè уште се делумно опремени со ваква опрема, која наставниците можат да ја користат во наставата.

3. ПОСТИГАЊА НА УЧЕНИЦИТЕ

Главна цел на реализацијата на програмата *Јазична писменост во почетните оддленија* беше да придонесе за подобрување на постигањата на учениците. Очекувањата беа дека обуките што ги добија наставниците ќе предизвикаат промени во поучувањето што ќе резултираат со повисоки постигања во читање и пишување кај учениците од проектните училишта. Затоа во испитувањето што беше спроведено по тригодишната реализација на програмата се мерени постигањата на учениците во читање и пишување на крајот на третото одделение.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Постигањата на учениците се мерени со тест што содржеше задачи за читање со разбирање, способност за пишување на текст по дадени зборови и употреба на правописот и потребната лексика.

Тестот се состоеше од 6 задачи (со вкупно 24 барања) кои мерат знаења и способности од следниве подрачја:

- ▶ читање – 4 задачи (13 барања);
- ▶ пишување – 2 задачи (11 барања).

За мерење на постигањата на учениците во подрачјето читање беа одбрани: еден подолг литературен текст со 6 барања поврзани со содржината на текстот, еден кус текст со 3 барања и 2 куси литературни текста со 4 барања од кои едно се однесува на споредба помеѓу ликови од двата текста. За мерење на постигањата на учениците од подрачјето пишување беше изготвена една задача од отворен тип (пишување на состав по дадени зборови) и една задача од затворен тип, која се однесуваше на подобрување на содржината на одбрани делови од дадено писмо.

Заради возраста на учениците во тестот беа поместени релативно мал број задачи за секое од подрачјата. Тоа претставува ограничување од аспект на оправданоста на генерализирање на заклучоците за целото програмско подрачје. Затоа заклучоците ќе се однесуваат на знаењата и способностите што експлицитно се мерени со задачите во тестот.

Истиот тест е користен при мерењето на почетокот на Програмата во 2010-тата година и на крајот од првиот циклус од основното образование во 2013-тата година.

Податоци за можните фактори што влијаеле на постигањата се добиени и преку дискусии во фокус-групите со советници од БРО – координатори на Програмата и со наставници од проектните училишта.

Податоци за другите можни влијанија поврзани со семејството се добиени со прашалник.

3.1. Постигања на учениците на тестот по читање со разбирање и пишување

Резултатите за постигањата на учениците се прикажани преку аритметичките средини и просечниот процент на освоени бодови на тестот во целина и одделно во подрачјата читање и пишување. Споредувани се постигањата на учениците во проектните и во контролните училишта. Исто така се споредувани и постигањата на учениците во проектните и во контролните училишта пред почетокот на реализација на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* (во 2010 година) и по три години од нејзината реализација (во 2013 година). Посебно се коментирани задачите кај кои се највидливи разликите меѓу проектните и контролните училишта или во коишто има најголеми разлики меѓу двете мерења.

Генерална констатација е дека учениците од проектните училишта во 2013 година имале подобри резултати на тестот од учениците во контролните училишта. Во 2010 година немало разлика.

Просечниот број на освоени бодови на тестот на учениците во проектните училишта е 14,40 (од максимално можни 32 бода), односно просечниот процент на решеност на тестот е 45,00%. Во контролните училишта просечниот број на освоени бодови е 12,62, односно просечниот процент на решеност е 39,43%. Разликата од околу 6% (6 процентни поени) во просечната решеност не е многу голема, но е статистички значајна.

На графиконот подолу се прикажани распределбите на учениците од проектните и контролните училишта според бројот на освоените бодови на тестот.

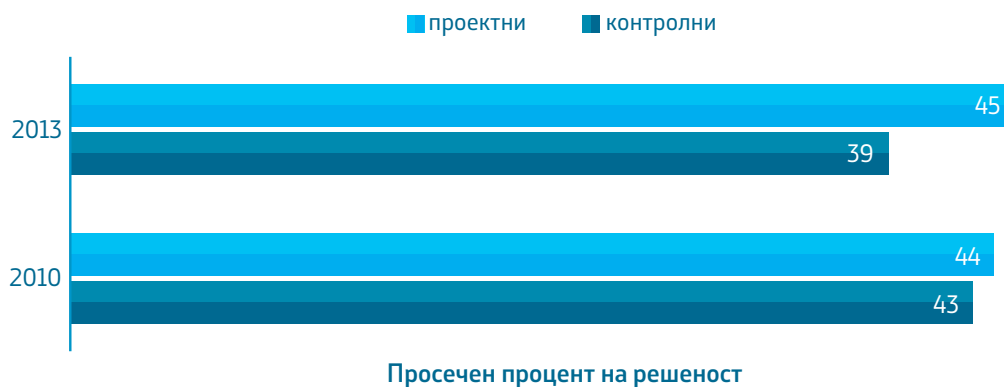


Графикон 11: Решеност на тестот во проектните и контролните училишта во 2013 година.

Од графиконот може да се воочи:

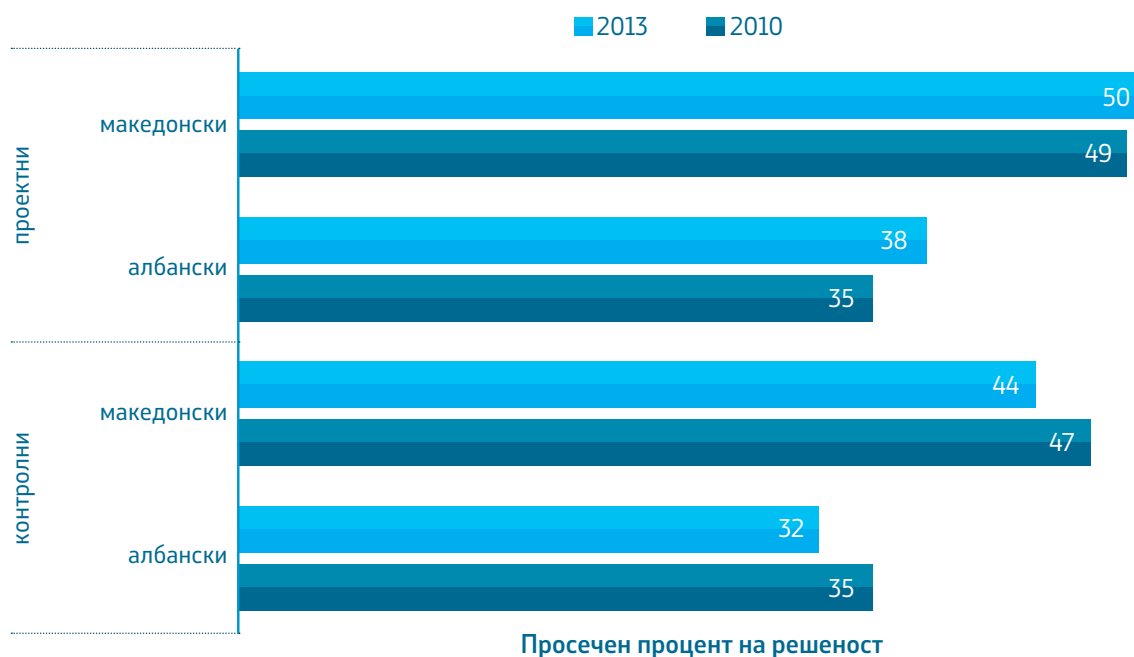
- ▶ Распределбата на резултатите на учениците од проектните училишта во однос на распределбата на резултатите од контролните училишта е поместена надесно (кон поголемиот број бодови), што значи дека учениците од проектните училишта подобро го решавеле тестот.
- ▶ Најголем број ученици од проектните училишта постигнале меѓу 14 и 18 бода, што се вредности околу теоретската аритметичка средина на тестот која е 16 бода, додека најголем број ученици од контролните училишта имаат меѓу 8 и 17 бода.
- ▶ Највисокиот постигнат резултат во проектните училишта е 26 бода и го постигнале 1% ученици, додека највисок резултат во контролните училишта е 23 бода, исто така постигнат од 1% ученици. Тоа се резултати значително под максимално можниот број од 32 бодови.

Меѓутоа, кога ќе се направи споредба на резултатите на учениците во проектните и во контролните училишта во 2010 и 2013 година (Графикон 12), се забележува дека резултатите не се должат толку на подобрувањето во проектните училишта (тоа е незначително), колку што се должат на послабите резултати што учениците во контролните училишта ги постигнале во 2013 во споредба со 2010 година. Бидејќи во контролните училишта не се правени интервенции поврзани со програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*, не може да се каже на што се должат причините за послабите резултати. Во секој случај, доколку истите причини биле присутни и во проектните училишта, нивното негативно влијание било помало или било неутрализирано со реализација на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*.



Графикон 12: Просечна решеност на тестот во проектните и контролните училишта во 2010 и 2013 година.

Со цел да се утврдат евентуалните различни влијанија во училиштата на различен наставен јазик, направена е споредба на постигањата според наставниот јазик. Резултатите се прикажани на следниот графикон.



Графикон 13: Просечна решеност на тестот во проектните и контролните училишта во 2010 и 2013 година во наставата на македонски и на албански јазик.

Разликата во просечната решеност на тестот во 2013 година меѓу учениците од проектните и контролните училишта и на двата наставни јазичи е 6% во прилог на учениците од проектните училишта. На почетокот на програмата кај двете групи немало разлики меѓу проектните и контролните училишта.

И во наставата на албански и во наставата на македонски јазик тие разлики повеќе се должат на послабите резултати на контролните училишта во 2013 година во однос на 2010 година, отколку на подобрувањето на резултатите во проектните училишта кое е незначително.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Учениците во проектните училишта на двата наставни јазичи постигнале повисоки просечни резултати на тестот од учениците во контролните училишта. Во 2010 година немало разлики.
- ▶ Разликите во 2013 година се должат на незначителното подобрување на резултатите на учениците од проектните училишта и малото влошување на резултатите на учениците од контролните училишта во однос на 2010 година.
- ▶ Учениците што ја следат наставата на македонски наставен јазик, како и на почетокот на проектот, постигнале повисоки резултати од учениците што ја следат наставата на албански наставен јазик. Во текот на трите години разликите незначително се намалиле.

3.2. Постигања на учениците на тестот во различни подрачја

Тестот за ученици се состоеше од два дела: еден за читање со разбирање, а друг за пишување, кои беа задавани во две одделни сесии и мерат релативно независни способности. Направена е анализа на постигањата во секое од овие подрачја.

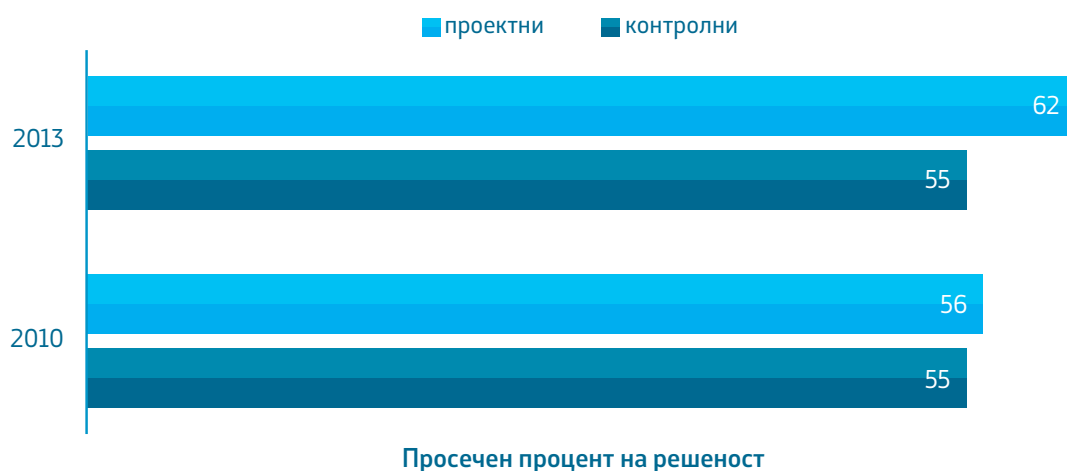
3.2.1. Постигања на учениците во задачите по читање

Тестот по читање со разбирање се состоеше од 3 задачи.

- ▶ Во првата задача од учениците се бараше да прочитаат текст и да одговорат на 5 прашања кои се однесуваа на експлицитни и имплицитни информации содржани во текстот. На две прашања се бараше ученикот да го образложи своето мислење (да објасни зошто така мисли).
- ▶ Во втората задача се бараше учениците да прочитаат кус текст и да одговорат на три прашања во врска со текстот што го проверува разбирањето на редоследот на настаните, пораката на текстот и одговорот на прашањето за директна информација дадена во текстот.
- ▶ Со третата задача се бараше да се прочитаат два куси текста и да се одговори на 4 прашања од кои две се однесуваа на споредување на текстовите, едно на препознавање на литературниот вид на текстот, а едно на извлекување на главната идеја (давање наслов на текстот).

За секој точен одговор се добиваше еден бод и уште по еден бод за образложенијата на одговорите во задачите. Вкупниот број можни бодови беше 14.

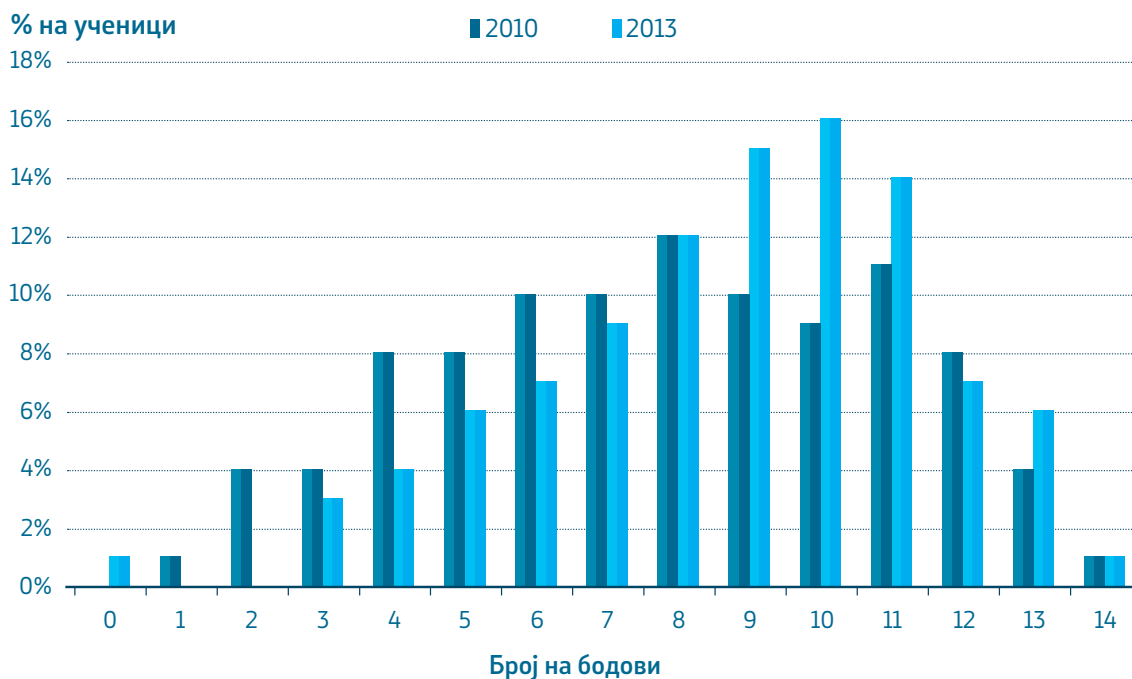
Генерална констатација е дека во 2013 година учениците од проектните училишта биле поуспешни во читањето со разбирање во однос на учениците од контролните училишта. Просечната решеност на тестот е за 7% повисока од решеноста во контролните училишта. Во 2010 година немало значајни разлики во меѓу нив.



Графикон 14: Решеност на тестот по читање во проектните и во контролните училишта во 2010 и 2013 година.

Евидентно е напредувањето на учениците од проектните училишта во читање со разбирање од почетокот на реализацијата на програмата. Кај учениците од контролните училишта, како и што можеше да се очекува, нема промени во постигањата на тестот за читање со разбирање.

Постигањата на учениците од проектните училишта во читање со разбирање на почетокот на проектот и на крајот од првиот циклус подетално се прикажани на следниот графикон каде што се дадени распределбите според бројот на освоени бодови на учениците од проектните училишта во двете испитувања.

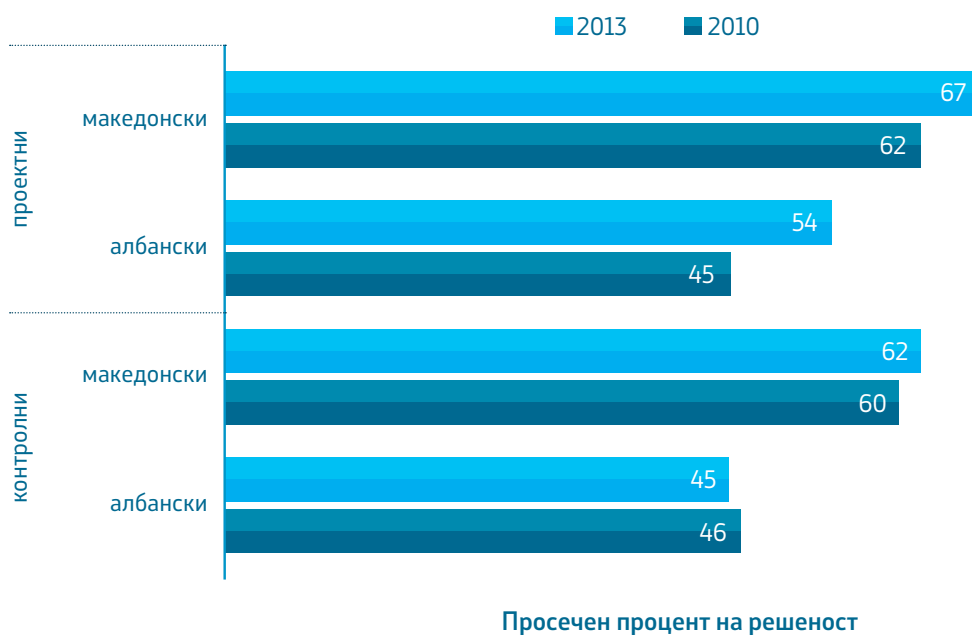


Графикон 15: *Распределба на освоените бодови на тестот по читање во проектните училишта во 2010 и 2013 година.*

Од графиконот се забележува:

- ▶ Распределбата на резултатите во 2013 година е значително поместена надесно во однос на распределбата на резултатите во 2010 година, што покажува дека учениците од проектните училишта биле поуспешни во решавањето на тестот по читање. Во 2010 година најголем број ученици на тестот имале меѓу 6 и 9 бода, а во 2013 година најголем број ученици имале меѓу 9 и 11 бода.
- ▶ 66% ученици од проектните училишта во 2013-тата година освоиле повеќе од половина од можните бодови на тестот, 14% освоиле повеќе од 11 бодови (речиси 80% од можниот број бодови), а значително се намалил бројот на ученици што освоиле помалку од 5 бода (5 бода претставува 36% од вкупниот број бодови). Овие податоци укажуваат на висок степен на совладаност на читањето со разбирање кај поголемиот број ученици од проектните училишта.

Кога резултатите ќе се анализираат по наставниот јазик се доаѓа до слични сознанија. На графиконот подолу се прикажани тие резултати.



Графикон 16: Просечна решеност на тестот по читање во проектните и контролните училишта во 2010 и 2013 година во наставата на македонски и на албански јазик.

Од графиконот може да се заклучи дека и на двата наставни јазици учениците од проектните училишта напредувале во читањето со разбирање. Напредувањето е поголемо кај учениците од наставата на албански наставен јазик (за 9 процентни поени). Поконкретно:


- ▶ Учениците од проектните училишта на македонски јазик во 2013-тата година имаат повисока просечна решеност за 5 процентни поени во однос на учениците од контролните училишта.
- ▶ Учениците од проектните училишта на албански јазик во 2013 година имаат повисока просечна решеност за 9 процентни поени во однос на учениците од контролните училишта.
- ▶ Разликите во резултатите на двата наставни јазици меѓу проектните и контролните училишта од двете мерења се значајни. Во 2010 година разликите меѓу проектните и контролните училишта на двата наставни јазици не биле значајни.
- ▶ Во 2013 година учениците во наставата на македонски јазик имаат за околу 13% повисока просечна решеност на тестот отколку учениците со настава на албански јазик. Разликата во постигањата на тестот по читање меѓу учениците во наставата на македонски и на албански јазик во проектните училишта се намалила во однос на онаа во 2010 година, но сè уште е голема.
- ▶ Разликата во постигањата на тестот по читање меѓу контролните училишта на македонски и албански наставен јазик се зголемила. Во

2010 година разликата во просечната решеност била 14%, а во 2013 година таа разлика е 17%.

Подетално се анализирани постигањата на учениците во проектните училишта во тестирањето во 2010-тата и во 2013-тата година на секоја задача од тестот. Анализата покажува дека најголеми подобрувања (зголемување на процентот на точни одговори за повеќе од 10%) има во задачите во кои се бара учениците:

- ▶ да извлечат директни информации од текстот;
- ▶ да извлечат имплицитни информации од текстот;
- ▶ хронолошки да ги подредат настаните во текстот;
- ▶ да предвидат што би се случило понатаму во приказната.

За илустрација подолу е дадена задачата во која учениците од проектните училишта покажале најголемо подобрување.

<div style="border: 1px solid black; padding: 5px;"> <div style="display: flex; justify-content: space-between; align-items: center; border-bottom: 1px solid black;"> 2 Тапан </div> <div style="display: flex; justify-content: space-between; margin-top: 10px;"> <div style="width: 60%;"> <p>Многу одамна во Индија момче по име Сони и неговата мајка се враќале дома од пазар пешачејќи. Така одејќи по патот, мајка му застанала да земе еден стап. – Ова е убав стап, Сони – рекла мајка му. – Жалам што не е тапан. Знам дека долго време посакуваш да имаш еден.</p> <p>Ти благодарам мамо – рекол Сони, земајќи го долгото парче дрво. Тој знаеше дека мајка му би му купила тапан кога би имала пари.</p> <p>Одејќи по патот сретнаа една жена што се обидуваше да запали оган. – Повели – и рече Сони подавајќи ѝ го неговиот стап. Жената го искористи стапот за да запали оган. Потоа таа му даде лепче.</p> <p>Следно, Сони и неговата мајка сретнаа маж и малечко девојче. Девојчето беше гладно, па Сони ѝ го даде неговото лепче. – Повели, земи го тапанов – рече човекот. И го дадоа на мојата ќерка ама нејзе не и е потребен.</p> <p style="text-align: right; font-size: small;">Индиска приказна</p> </div> <div style="width: 35%; text-align: center;">  </div> </div> </div>	<div style="border: 1px solid black; padding: 10px;"> <p>① Подреди ги дадените реченици според редоследот по кој се одвивале настаните во текстот. Првата е веќе означена со 1. Означи ги другите реченици со броевите по ред.</p> <p>— Сони и го даде стапот на жената што сакаше да запали оган.</p> <p><u>1</u> Мајката на Сони застана да го земе стапот што го најде на патот.</p> <p>— Сони доби тапан од таткото на девојчето.</p> <p>— Сони доби лепче од жената.</p> <p>— Сони го даде подарено лепче на гладното девојче.</p> <p>② Што посакувал да има Сони? _____</p> <p>③ Ако мајка му на Сони не му го дадеше стапот, како би се разликувал крајот на приказната? (заокружи едно)</p> <p>а) Сони не би бил гладен.</p> <p>б) Сони не би добил тапан.</p> <p>в) Сони не би посакувал тапан.</p> </div>
6	7

Точни одговори на барањата	% на ученици со точен одговор			
	проектни		контролни	
	2010	2013	2010	2013
Барање 1. Точен одговор: редослед 2;1;5;3;4	38%	51%	32%	36%
Барање 2. Точен одговор: тапан	78%	89%	86%	86%
Барање 3. Точен одговор: б)	61%	77%	60%	68%

Најмногу (за повеќе од 10%) се намалил бројот на точни одговори кај две задачи коишто бараат да се образложи одговорот. Кај овие задачи е најголем и бројот на ученици што не се обиделе што било да пишуваат. Ова укажува дека проблемот можеби не е во разбирањето на прочитаното, туку е во пишувањето, на што укажуваат и другите резултати поврзани со пишувањето што се понатаму анализирани.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Во читање со разбирање учениците од проектните училишта постигнале значително повисоки резултати од учениците во контролните училишта. Во мерењето на почетокот од реализацијата на програмата тие меѓусебно не се разликувале.
- ▶ Поголемиот број ученици во проектните училишта го совладале читањето со разбирање на задоволително ниво.
- ▶ Најголем напредок во однос на 2010-тата година има во извлекувањето на директни и имплицитни информации од текстот, подредување на редоследот на настаните и предвидување на можните дејства во приказната.
- ▶ Задачите во кои се бараше да се напише образложение на одговор се со влошени резултати. Ниските резултати може да се должат и на недоволните вештини за пишување.
- ▶ Во однос на 2010 година учениците од проектните училишта и на македонски и на албански наставен јазик значително се подобриле во читање со разбирање.
- ▶ Разликата во успешноста на учениците на различни наставни јазици се намалила, што укажува на поголеми придобивки (поголемо подобрување) од програмата во наставата на албански наставен јазик.
- ▶ И во 2013 година, како и во 2010 година, учениците од наставата на македонски јазик и во проектните и во контролните училишта се значително поуспешни во читање со разбирање.

3.2.2. Постигања на учениците во задачите по пишување

Тестот по пишување се состоеше од 2 задачи.

- ▶ Во првата задача од учениците се бараше да подобрат дадено писмо – реакција на деца на дадена ситуација што ја дознале од весник. Во задачата се бараше учениците да одберат еден од понудените одговори и со тоа да ја подобрат структурата на определени реченици, лексиката и композицијата на писмото (изразување на целта на писмото). За секој точен одговор на првата задача се добиваше по еден бод.
- ▶ Втората задача беше од отворен тип – пишување на состав по дадени зборови. Беа зададени **ликови** (другарчиња, куче); **настани** (детска игра (натпревар/фудбал ластик, народна, расправија кој/која екипа е подобра,

смешен крај на натпреварот) и **места** (игралиште, парк). Од учениците се бараше да напишат куса приказна. Учениците беа потсетени да не забораваат да дадат наслов и да водат грижа за интерпункцијата. За објективно оценување на писмените состави беа изготвени критериуми за оценување (Прилог 3). Втората задача се оценуваше според 7 критериуми при што за секој можеше да се добие 0, 1 или 2 бода.

Вкупниот можен број бодови на тестот по пишување беше 18.

Генерална констатација е дека во 2013 година учениците од проектните училишта биле поуспешни во пишување во споредба со учениците од контролните училишта. Просечната решеност на тестот во проектните училишта е за 5% повисока од решеноста во контролните училишта. Во 2010 година немало значајни разлики меѓу нив.

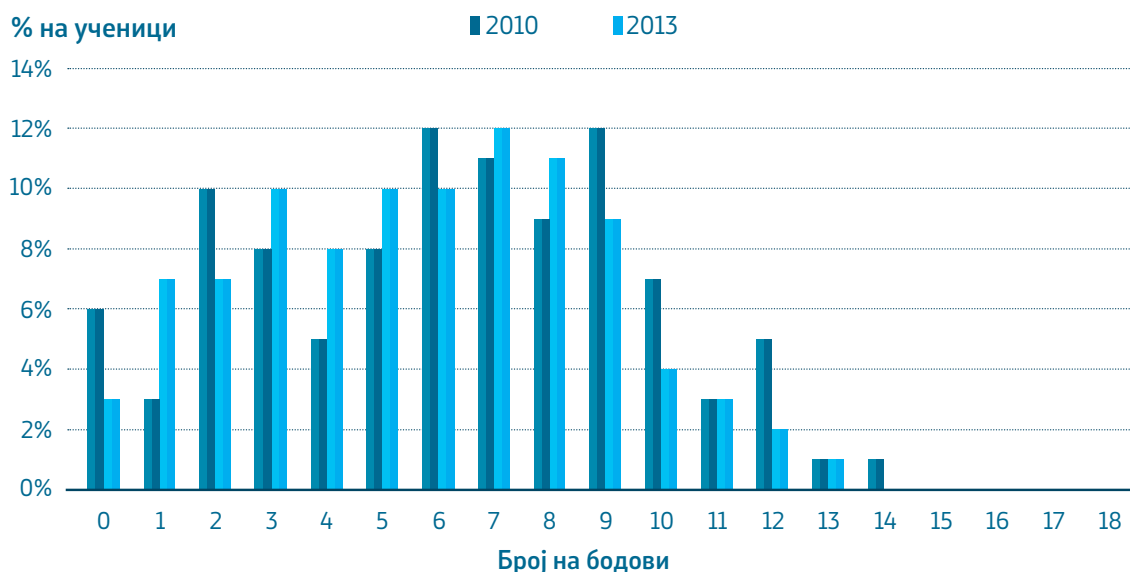


Графикон 17: Решеност на тестот по пишување во проектните и во контролните училишта во 2010 и 2013 година.

Просечната решеност на задачите по пишување била ниска и во двете мерења и во проектните и во контролните училишта. Во просек учениците освоиле нешто помалку од една третина од вкупниот можен број бодови.

Индикативно е што учениците и од контролните и од проектните училишта во 2013 година постигнале послаби резултати во споредба со 2010 година. Падот на резултатите во контролните училишта е двојно поголем (6% помала просечна решеност на тестот во контролните училишта во однос на 3% помала просечна решеност во проектните училишта). Иако влошувањето во пишувањето во проектните училишта е помало од она во контролните училишта, ваквите резултати не беа очекувани заради што беше неопходно да се направи подлабока анализа, пред сè на причините за влошување на резултатите во проектните училишта. За таа цел беа организирани и дискусии во фокус-групите во кои од реализаторите на програмата беа прибрани квалитативни показатели за начините на работа и можните причини кои влијаеле на постигањата. Тие сознанија се прикажани во поглавјето 3.3. во овој дел од извештајот.

Квантитативните податоци за постигањата на учениците од проектните училишта во пишување на почетокот на проектот и на крајот од првиот циклус подетално се прикажани на следниот графикон.

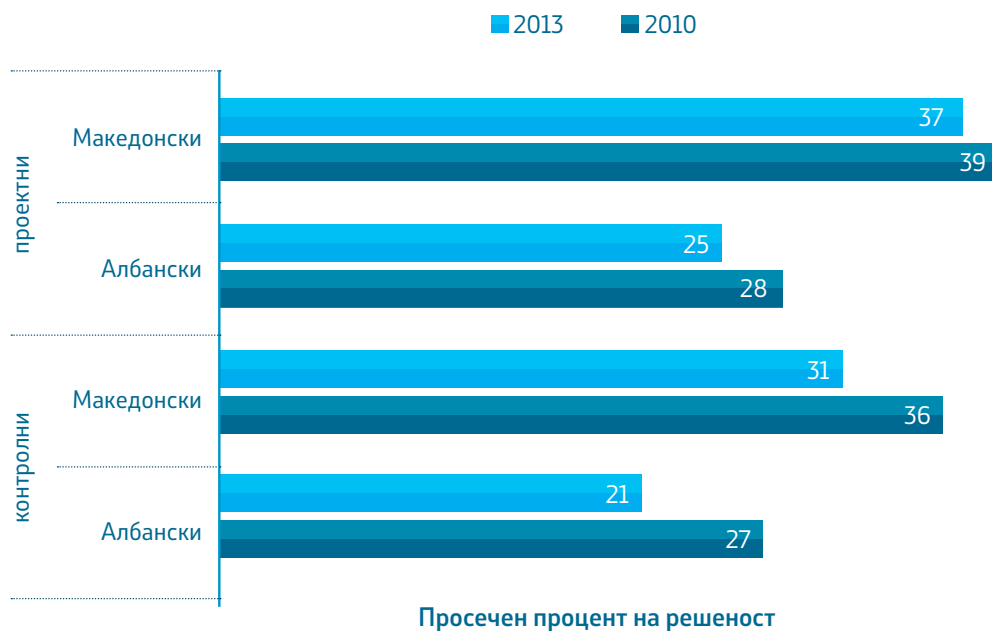


Графикон 18: *Распределба на освоениите бодови на тестот по пишување во проектните училишта во 2010 и 2013 година.*

Од графиконот се забележува:

- ▶ Распределбата на резултатите во проектните училишта и во 2010 и во 2013 година е значително поместена налево, што е показател за ниски постигања. Нема некоја закономерност во распределбата според успешноста во решавањето на тестот во однос на вкупно освоениот број бодови.
- ▶ 80% ученици од проектните училишта во 2013-тата година освоиле помалку од половина од можните бодови на тестот (помалку од 9 бода). Во 2010-тата година тој процент бил помал и изнесувал 71%. Овие податоци укажуваат на многу слаби резултати во пишувањето кај поголемиот број ученици од проектните училишта.

Кога резултатите ќе се прикажат по наставен јазик, се доаѓа до слични сознанија. На графиконот подолу се прикажани тие резултати.



Просечен процент на решеност

Графикон 19: Просечна решеност на тестот по пишување во проектните и во контролните училишта во 2010 и 2013 година во наставата на македонски и на албански јазик.

Врз основа на податоците може да се заклучи следново:

- ▶ Учениците од проектните училишта на македонски јазик во 2013 година имаат повисока просечна решеност за 6% во однос на учениците од контролните училишта. Кога се споредуваат учениците од наставата на албански јазик, разликата меѓу проектните и контролните училишта е нешто помала и изнесува 4%. Во 2010 година меѓу проектните и контролните училишта на двата наставни јазика немало значајни разлики.
- ▶ Кога се споредуваат постигањата во проектните училишта во двете мерења се воочува дека кај учениците на македонски јазик просечната решеност на тестот се намалила за 2%, а кај учениците во наставата на албански наставен јазик за 3%. Намалувањето е на границата на статистичка значајност.
- ▶ Во контролните училишта има поголемо намалување на просечната решеност на тестот: за 4% во наставата на македонски наставен јазик, а за 6% во наставата на албански наставен јазик.
- ▶ Во наставата на македонски јазик просечната решеност на тестот била за околу 10% повисока од просечната решеност во наставата на албански наставен јазик. Разликите во постигањата на тестот по пишување меѓу училиштата со настава на македонски и со настава на албански јазик во двете мерења останале речиси непроменети.

Подетално се споредувани постигањата на учениците во проектните училишта во тестирањето во 2010 и во 2013 година на секоја задача од тестот. Сознанијата се следни:

- ▶ Првата задача е поуспешно решена. Со неа главно се проверуваше разбирањето на процесот на пишување и на барањата се одговараше со избор од понудените одговори. Од постигањата на учениците на оваа задача се забележува дека околу 68% од учениците во проектните училишта препознаваат добра структура на реченицата, околу 55% препознаваат соодветна употреба на збор во реченицата и соодветна композиција на текст (во овој случај писмо) кога од понудените одговори треба да одберат еден одговор и со тоа да го подобрат текстот. Споредено со 2010 година, во 2013 година оваа задача е решена нешто поуспешно.
- ▶ На втората задача (пишување приказна по зададени зборови) резултатите во 2013 година споредени со резултатите во 2010 година се послаби. Во следната табела (Табела 5) е даден процентот на ученици од проектните училишта според нивото (1, 2 или 3) што го постигнале во 2010 и во 2013 година на секој од критериумите според кои се оценуваше успешноста во пишувањето.

Табела 5. Постигања на учениците од проектните училишта во подрачјето пишување (задача: пишување состав по дадени зборови) во 2010 и 2013 година.

Критериум	Ниво на постигања ⁷					
	0		1		2	
	2010 % на ученици	2013 % на ученици	2010 % на ученици	2013 % на ученици	2010 % на ученици	2013 % на ученици
Композиција	56	89	43	10	1	1
Јасност на составот	33	32	65	65	3	3
Употреба на дадените зборови во составот	31	21	49	59	20	20
Интерпункција	46	43	52	56	2	1
Правопис	32	56	67	42	1	2
Конструкција на реченицата	44	55	52	44	5	1
Оригиналеност	71	80	25	17	4	3

Од табелата може да се воочи дека во двете тестирања многу мал процент од учениците покажале дека можат да го достигнат највисокото барање за најголем број од критериумите, освен кога е во прашање употребата на дадени зборови во составот каде што постигањата се нешто повисоки.

Во 2013-тата година околу 50% од учениците од проектните училишта го постигнале првото ниво во поголем број од критериумите (освен за критериумот оригиналеност и критериумот композиција). Во повеќето критериуми (композиција, правопис, конструкција на реченицата и оригиналеност) резултатите се послаби во однос на 2010 година.

7 Описот на секое од нивоата е даден во прилог 3

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Учениците од проектните училишта биле поуспешни во пишувањето во споредба со учениците од контролните училишта. Во 2010 година немало разлики.
- ▶ Разликите не се должат на подобрување на пишувањето во проектните училишта, туку на поголемото намалување на резултатите во пишувањето во контролните, во однос на проектните училишта.
- ▶ Резултатите на задачите во тестот со кои се мереше способноста на учениците за пишување на текст по дадени зборови како и употребата на правописот и потребната лексика се пониски од очекуваните резултати според програмата *Јазична писменост* и од пропишаните резултати во наставната програма за трето одделение.
- ▶ Резултатите во пишувањето на текст по дадени зборови се влошени во повеќето критериуми по којшто е оценуван текстот, а најмногу во однос на композицијата и оригиналноста.
- ▶ Учениците што учат на македонски јазик имаат повисоки постигања од учениците што учат на албански јазик.

3.3. Мислења за причините и начините на работа што придонеле за постигањата на учениците

Иако постигањата на учениците од проектните училишта на целиот тест и одделно во читањето и пишувањето се подобри од постигањата на учениците од контролните училишта, сепак тие се под очекувањата, особено во пишувањето. Имено, со реализацијата на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* се очекуваше да се подобрат постигањата на учениците во проектните училишта во однос на резултатите во истите училишта пред почетокот на реализацијата на програмата. Во целина има извесно подобрување на резултатите во читање, но се влошени резултатите во пишување. Покрај сознанијата што се добиени за промените во методичките и педагошките знаења на наставниците (види поглавје 1.1. и 1.2.) и сознанијата за прифаќање на промените и нивото на реализација (поглавје 4), дополнително беше направена и обработка на постигањата на учениците во секое од проектните училишта. Резултатите во читање се подобрени во 7 од 14 училишта, а во другите се непроменети или се влошени, а резултатите во пишување се подобрени само во 2 училишта, непроменети се во 4 училишта, а во другите 8 училишта се влошени.

Освен тоа, за подетално да се идентификуваат причините и начините на работа што влијаеле на конкретните постигања, водени се дискусии во фокус-групи со наставниците и стручните работници во проектните училишта и фокус-група со советниците од БРО, кои се координатори на програмата *Јазична писменост*. Подолу групирани се дадени квалитативните податоци до кои се дојде низ дискусиите во рамки на фокус-групите.

3.3.1. Проценка за постигањата на учениците во рамки на истражувањето и мислења за нивните причини

Очекувања на резултатите на учениците на тестот по читање и на тестот по пишување

Наставниците од повеќето училишта (3/4) очекувале дека нивните ученици на тестирањето во 2013 година ќе постигнат подобри резултати отколку во 2010 година. Само од едно училиште сметале дека нивните резултати може да се влошени. Советниците – координатори на програмата, исто така очекувале во повеќето училишта постигањата да се подобрат. Проценките за успешноста на една третина од училиштата се точни, додека останатите постигнале послаби резултати отколку што претпоставувале.

Наставниците од повеќето училишта, како и советниците, очекувале учениците да имаат подобри резултати во читањето отколку во пишувањето, што се совпаѓа со резултатите од тестирањето. Таквите мислења најчесто ги базирале на: поголемата заинтересираност на учениците за читање отколку за пишување; на тоа дека пишувањето им е потешко; на обуките имале повеќе и посоодветни техники за читање отколку за пишување; и на тоа што до трето одделение наставниците повеќе внимание посветуваат на читањето отколку на пишувањето. Советниците, исто така, забележале дека при реализацијата на наставата наставниците повеќе внимание посветувале на читањето отколку на пишувањето.

Фактори што влијаеле на постигнатите резултати на учениците по читање

Кога се дискутирало за факторите што довеле до конкретните резултати по читање во училиштата во кои резултатите во читање биле послаби од оние во 2010 година, како причини најчесто се наведувале: преоптовареност на наставните програми; немање доволно време да се применуваат новите техники за поучувањето читање, како на пр.: *„... потребно е повеќе време за реализација на наставната единица според барањата на програмата“*; незаинтересираност на учениците за читање и сл. Некои од одговорите, како на пр. следниов: *„Анализата на текст спорет техниките од проектот не може да се реализира за еден час“*, укажуваат и на немање чувство за методичка слобода и на неумешност на наставниците на соодветен начин да ја испланираат примената на новите приоди. Често било наведено дека користењето на компјутерите го намалува интересот на учениците за читање на литературни текстови од една страна, и дека притисокот за користење на ИКТ во наставата им создава проблеми во поучувањето на читањето. Ова може да биде индикатор дека на наставниците им е потребна дополнителна обука за да ги усогласат овие две барања (користење на ИКТ и примена на техниките за поучување во читањето) што им се чинат неспојливи.

„... учениците се некако изолирани од книги затоа што немаат интерес, љубов кон книгата, опсесија им се компјутерите, фејсбук, повеќе прибираат куси информации од интернет, отколку читање бајки, басни или какви било пишани текстови соодветни за нивна возраст...“ (наставник).

„...Не можеме да им создадеме љубов кон книгата и да ја негуваме таа љубов поради тоа што постојано имаме притисок за примена ИКТ, времето на тие часови поминува само во некои објаснувања, немаш време да им посветиш внимание на учениците и на подготовка на продуктивните методи и стратегии од програмата...“ (обучувач).

Во училиштата во кои резултатите во читањето се подобри, како фактори што влијаеле на подобрувањето најчесто се наведени соодветноста на програмата *Јазична писменост* и начините на кои тие лично и во нивното училиште ја применувале. Нивните исказувања укажуваат на добро разбирање и креативна примена на приодите од програмата и на чувство на сигурност во интеграција на приодите од програмата со другите методички приоди што ги познаваат и ги користат.

„Доста е разговарано кај нас дека не треба да се ограничуваме, баш напротив, дека треба да ги применуваме тие техники што ги има во јазичната писменост и да правиме интеграција на сите можни часови, може и по многу предмети: музичко, ликовно, па и физичко образование. Сè уште и ние навлегуваме во сите тие начини на работа, сè уште ги откриваме можностите што ги даваат техниките. Она што е интересно е дека навистина на тие часови децата се максимално активирани. Многу ја користиме играта“ (наставник).

*„Мислам дека поставувањето на вистинските прашања е она што најмногу дава позитивни резултати во однос на сето она што го работиме на часовите. И во оваа програма (се мисли на *Јазична писменост*) сега што ја работиме мислам многу беше даден акцент на тој момент“ (наставник).*

Фактори што влијаеле на постигнатите резултати на учениците по пишување

Во поголемиот број училишта во подрачјето пишување се постигнати послаби резултати од оние во 2010 година. Затоа во голем број училишта дискусијата за причината за ваквата состојба беше централна тема.

Во училиштата во кои резултатите во пишувањето се послаби отколку во 2010 година, покрај причините што се наведени за слабите резултати во читањето (немање време, оптоварени програми, оптовареност со административни работи), најчесто се наведени и: употребата на компјутери и социјални мрежи каде што учениците несоодветно пишуваат (со кратенки, симболи, мешаат латиница и кирилица); несоодветното користење на наставното време, односно недоволно време за пишување предвидено со наставните програми; тоа што наставниците на пишувањето му посветуваат помалку време отколку

на читањето; што техниките за пишување се потешки за користење; и на учениците им е полесно усното изразување.

Во многу од училиштата укажале дека практиката е таква бидејќи до трето одделение поголем е акцентот на совладување на читањето, додека на пишувањето повеќе внимание му се обрнува во четврто и во петто одделение.

„Усното изразување е полесно, а пишувањето е потежок процес за да се развие. Мислам, ние повеќе до трето одделение го разработуваме читањето и усното изразување. На некој начин дури и на крајот од трето одделение почнуваме нешто повеќе во однос на пишувањето, ама она пишување коешто навистина треба да ги содржи сите елементи е во четврто одделение...“ (наставник).

„По мене за тоа дека во пишување имаме слаби резултати стои тоа дека наставниците посветуваат повеќе часови во читање, а многу малку во пишување и покрај добрите и интересни стратегии што ги учевме во програмата. Друго, мислам дека и учениците мразат да пишуваат и да се изразат со пишување, туку сакаат усно и преку компјутер со секакви скратеници и пишувања“ (наставник).

Во двете училишта во кои резултатите во пишувањето и читањето се подобрени, како фактори се наведени соодветноста на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* и начините како тие во училиштето ја применувале.

„Мислам дека до трето – описменувањето треба да го има повеќе, убаво е да се пишува состав, а состав треба да се составува уште во второ одделение, веќе со тие неколку букви што сме ги научиле...“ (наставник).

„Ова мало напредување во пишувањето е затоа што повеќе дававме акцент на усното изразување. Треба учениците да имаат добри резултати во читањето, а ако не им е добро усовршено читањето, ние не преоѓаме веднаш на пишувањето. Мислам дека тука има дискутабилни работи кои можеби нам не кочат... Слободата е важен момент тука. Тука ние навистина треба да им посветиме внимание на сите компоненти, на сите техники што сме ги научиле, мислам дека е убаво да им посветиме внимание и на техниките за пишување и да работиме повеќе на час“ (наставник).

Советниците, исто како и наставниците, сметаат дека во наставата повеќе време се посветува на читањето, дека за читањето во програмата и обуките се дадени повеќе техники што се интересни за учениците, дека читањето се учи и низ учењето на другите предмети и неформално, додека тоа не е случај со пишувањето. Имаше мислења дека има наставници што сè уште не ја разбираат програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* и не ги применуваат соодветно приодите, дека *„пишувањето бара континуитет, треба да се почне уште од прво одделение“* и дека советниците треба да ги поттикнуваат наставниците на продлабочена анализа на пишувањето. Покрај тоа советни-

ците сметаа дека причина може да биде и што доцна ја добиле алатката за проценка на примената на техниките за пишување, па и тие при посетите на училиштата повеќе внимание посветувале на читањето отколку на пишувањето. Беа изнесени сугестии дека треба да се изготват дополнителни насоки за поучување во пишувањето, на наставниците да им се даде повеќе поддршка за поучување во пишувањето и во критериумите за сертификација во портфолиото задолжително да има трудови поврзани со пишувањето.

3.3.2. Мислења за силните и слабите страни на реализацијата на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*

Во фокус-групите се водеше дискусија за тоа што било добро во реализацијата на програмата, а што биле слаби страни со цел тие сознанија да се користат во понатамошното координирање на нејзината реализација.

Добри страни во реализација на програмата

Според најголем дел од учесниците во дискусиите, добри страни на реализација на програмата се квалитетната обука и соработката меѓу наставниците во училиштето и обучувачите. Освен тоа, голем број од нив ја истакнале соодветноста на приодите што ја прават наставата интересна за учениците, можноста што програмата ја дава за примена во другите наставни предмети и го истакнале поврзувањето со претходното искуство во други проекти. Наставниците од училиштата во кои резултатите на учениците се подобрени зборувале за јаки страни што се однесувале на начинот на кои тие ја реализирале програмата, додека наставниците од училиштата кои не напредувале зборувале за поопшти, генерални карактеристики на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* и за нивната работна практика.

Јаки страни се што користат „...разновидни техники за остварување на програмските цели, подобрена интеракција меѓу наставниците и учениците, зголемена активност и концентрација кај учениците, поквалитетна соработка меѓу одделенските наставници околу подготовка на наставните материјали“ (наставник).

„Во оваа програма за сешто разговараме, ни дава ширина на применување, компонентите од техниките може да ги примениме и во некоја друга ситуација. Се разграничија принципите што се конкретно дадени за јазичната писменост. Значи, со примена на Јазична писменост во почетните одделенија ние добивме побогати методички сознанија, можеме да направиме часовите да ни бидат поинтересни и мислам дека се овозможува надоврзување со другите програми што ги имавме претходно: од Интерактивна насава, со Читање и пишување до критичко мислење, од Чекор по чекор, што беа исто интересни, посебно ЧПКМ.... Користевме игра во прво, второ и трето одделение“ (наставник).

Слаби страни во реализација на програмата

Обучувачите, стручните работници и советниците како слаби страни на реализацијата најчесто ги наведувале недоволното разбирање на техниките и недоволната заинтересираност на наставниците за нивна примена. Дел од советниците како слаба страна ја наведувале незаинтересираноста на директорот за реализација на програмата.

Кога зборувале за слабите страни, наставниците ретко зборувале за конкретни методички пропусти, а повеќе зборувале за надворешни организациски аспекти на реализација на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*. Како слаби страни на реализацијата на програмата наставниците најчесто зборувале за неможноста да се реализира во предвидениот фонд часови, преоптовареност на наставниците со административни работи, немање чувство за методичка слобода.

„Не постои секогаш кај наставниците слобода која ќе им овозможи примена на техниките. Тие се плашат ако отстапат од наставната програма“ (обучувач).

„...Имаме проблеми, преоптоварени сме со администрација, Е-дневник, се плашиме од казни, од формално администрирање не можеме да им посветиме внимание на креативни подготовки и работа со учениците. Индивидуален пристап нема, сè, сè работиме на брзина...“ (наставник).

„... Не можеме да посветиме доволно внимание на програмата за Јазична писменост, бидејќи во училиштето се спроведуваат по 5-6 проекти и ние не знаеме што по прво, часовите не ни се убави затоа што и ние наставниците и учениците сме преморени, преоптоварени, многу формалности, 30% ИКТ во настава сето тоа нè оптоварува и ние не знаеме што по прво да работиме и учениците на тој начин губат од нашата посветеност...“ (наставник).

3.3.3. Соработка во училиштата при реализација на програмата

Има многу докази во стручната литература и во практиката дека заемната соработка меѓу наставниците и раководниот тим на училиштето е еден од најдобрите механизми за унапредување на практиката, особено за внесување на иновации. Квантитативните податоци од одговорите во прашалниците покажаа дека испитаниците (наставниците и директорите) во голем процент се сложувале со тврдењето дека наставниците во одделенска настава добро соработуваат меѓусебно. Во фокус-групите во проектните училишта се водеше дискусија и за формите и за содржината на соработка. Во дискусиите по ова прашање може да се констатираат големи разлики меѓу училиштата во кои резултатите на учениците се подобри и оние во кои резултатите се влошени.

Соработка со обучувачите во училиштето

Во сите училишта во кои резултатите се подобри, речиси сите учесници кажувале дека меѓу себе добро соработуваат на формален и неформален

начин. Особено ја истакнувале соработката со обучувачот за програмата во нивното училиште, од кој, впрочем, се очекуваше да им дава поддршка на другите наставници. *Во дел од училиштата во кои резултатите се влошени соработката не била добра.*

„Има многу соработка помеѓу нас. Постојано сме во контакт и постојано се прашуваме меѓу себе ако нешто не ни е јасно или која било техника не ни е јасна. Постојано сме во контакт и со нашиот обучувач. Мислам дека штом има соработка меѓу нас, штом се прашуваме и договараме, мислам дека затоа се овие добри резултати“ (наставник).

„Отворените часови беа во тој контекст на соработка, мислам така и се пренесуваа знаењата. Мислам на друг начин е многу тешко, само книга да читаш. Книгата за книгата, но кога ќе видиш отворен час, тоа, тоа и веднаш можеш да работиш подобро“ (наставник).

„Секогаш ни дава совети и поддршка. Можеме да се јавиме и на телефон кај обучувачката кога нешто треба да си појасниме. Кога сме се јавиле на телефон кај неа, никогаш не рекла не можам сега да зборувам, зафатена сум. Таа секогаш ни помага“ (наставник).

„Сето ова што го поминавме од обуката беше заедно со наставниците. По обуката разговаравме, рековме, ајде да сумираме, помина една година и пак рековме, ајде сега да сумираме за зимски распуст, поконкретните работи да ни се кристализираат на некој начин. Тоа беше еден добар состанок кога ги подвлековме оние најважните моменти, онака заеднички и кога сумиравме за нас и на децата да ни е полесно“ (обучувач).

Сите учесници во дискусиите се искажале дека училишните обучувачи секогаш биле подготвени да им помогнат и дека на почетокот соработката била почеста, а подоцна поретка. Соработката најчесто се одвивала околу подготовката на отворените часови и дискусии за користење на техниките. Речиси сите обучувачи што учествувале во дискусиите изразиле задоволство од соработката. Од дискусиите на наставниците и обучувачите од дел од училиштата што имаат подобри резултати бил видлив системскиот приод во соработката.

Во поголем број од училиштата во кои резултатите се влошени и соработката била помала, во едно училиште дури немало иницијатива за соработка ниту од наставниците, ниту од обучувачката. Причините биле немање време, преоптовареност со разни административни работи, незаинтересираност од страна на наставниците. Во некои училишта училишните обучувачи го напуштиле училиштето.

„.....никој досега од мене не побарал помош, секој сам се снаоѓа преку прирачникот иако секогаш сум подготвена за консултации и помош...“ (обучувачка).

Соработка на ниво на стручен актив

Добрата реализација на програмата претпоставуваше соработката да биде и на формално ниво, преку работа на стручен⁸ актив за одделенска настава. Според искажувањата на наставниците, соработката навистина така се одвивала во дел од училиштата во кои учениците постигнале повисоки резултати. Во две училишта има и активи по одделенија и со програмата *Јазична писменост* се занимаваат кога се среќаваат на ниво на одделние и дискутираат за тоа како дејствува примената на новите стратегии во наставата и како заеднички да придонесат за подобрување на ефективностата во поучувањето и учењето. Соработката во стручните активи многу често не била формализирана, туку наставниците соработувале на неформално ниво. Училиштата во кои постоеле двата вида соработка, и формална и неформална, по правило имаат подобри постигања во однос на 2010 година.

„На стручниот актив на сите средби приоритет ни беше ЈП и техниките, да направиме база на податоци со примена и таа база да ни користи, бидејќи секоја година сме во друго одделение“ (наставник).

„Може не се толку формални средби, ама неформални средби имаме на секој одмор, да не речам секој ден, а и приватното време го користиме за тоа. А отворените часови ги одржуваме по 3-4 во месецот“ (наставник).

Во поголем број училиштата каде што има послаби резултати, аспектите од реализација на програмата *Јазична писменост* во почетните одделенија не биле дел од работата на стручните активи. Во едно училиште учесниците во дискусијата се согласиле дека стручните активи во училиштето скоро и не функционираат и дека за овие три години активот воопшто не се занимавал со стручни прашања од *Јазична писменост*, ниту пак се разменуваат искуства од примената на техниките и стратегиите за унапредување на читањето и пишувањето по програмата. Во друго училиште во кое резултатите, исто така се влошени, било кажано дека имаат 9 подрачни училишта и дека наставниците не можат да доаѓаат на закажаните работни состаноци на стручни активи, затоа што никој не им ги плаќа патните трошоци.

Освен поддршката од колегите, во поголемиот број училишта наставниците истакнале дека корисна им била и соработката со одговорниот советник, во дел соработувале со педагозите, и поретко и со директорот, кога тој претходно бил наставник во одделенска настава и бил обучен за програмата. Соработката најчесто се однесувала на консултации во врска со примена на техниките, оценка на нивната примена по одржаните часови, споделување на добри практики и материјали.

⁸ Според законот за основно образование (Член 144), стручен орган во училиштето е стручниот актив на одделенски наставници, кој има свои обврски меѓу кои и подобрување на воспитно-образовната работа

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Наставниците од проектните училишта, и советниците од БРО, главно немале добра проценка за резултатите во читање и пишување што ги постигнале нивните ученици. Во поголениот број училишта очекувале тие да бидат повисоки од оние во 2010 година.
- ▶ Очекувани биле послаби резултати во пишувањето отколку во читањето, првенствено заради тоа што се посветувало повеќе внимание на читањето во првиот циклус и затоа што техниките за поучување на читањето во програмата *Јазична писменост* во почетните одделенија можат поедноставно да се применат и на учениците им се понтересни.
- ▶ Во училиштата во кои резултатите се подобри видливо било подобро разбирање на програмата, поголема фокусираност на конкретни методички приоди, креативна примена на техниките и поголема сигурност во нивното комбинирање со она што го знаат од други обуки. Во училиштата во кои резултатите биле влошени, објаснувања се барале во немањето време, преоптовареноста со административни работи, немањето слобода во реализација на наставата, интерференција со барањата за користење на ИКТ во наставата.
- ▶ Во училиштата во кои резултатите се подобри постојат различни видови на формална и неформална соработка меѓу наставниците и обучувачите. Соработката почесто е фокусирана на конкретните тековни и идни потреби на наставниците. Во училиштата во кои резултатите се влошени најчесто соработката е на многу пониско ниво или ја нема.

3.4. Подготвеност на учениците за читање и активности во домот поврзани со читањето пред поаѓање во училиште

Повеќе истражувања докажале дека изложувањето на децата уште во раното детство на активности што се поврзани со читањето е клучен фактор за создавање на навики за читање и високи постигања во читањето со разбирање⁹. Токму затоа и во ова истражување, како и во 2010 година, учениците беа прашани за нивните искуства во семејството поврзани со активности за читањето во предучилишниот период, како и за навиките за читање во нивните семејства.

9 I. V. S. Mullis, M. O. Martin, A. M. Kenedy, P. Foy, PIRLS 2006 International Report. Chesnut Hill, MA: Boston College, стр. 106.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Податоците за состојбите и навиките во семејствата што се однесуваат на *Јазичната писменост* ги прибравме со краток прашалник, кој учениците го пополнуваа на крајот од тестирањето од вториот ден.

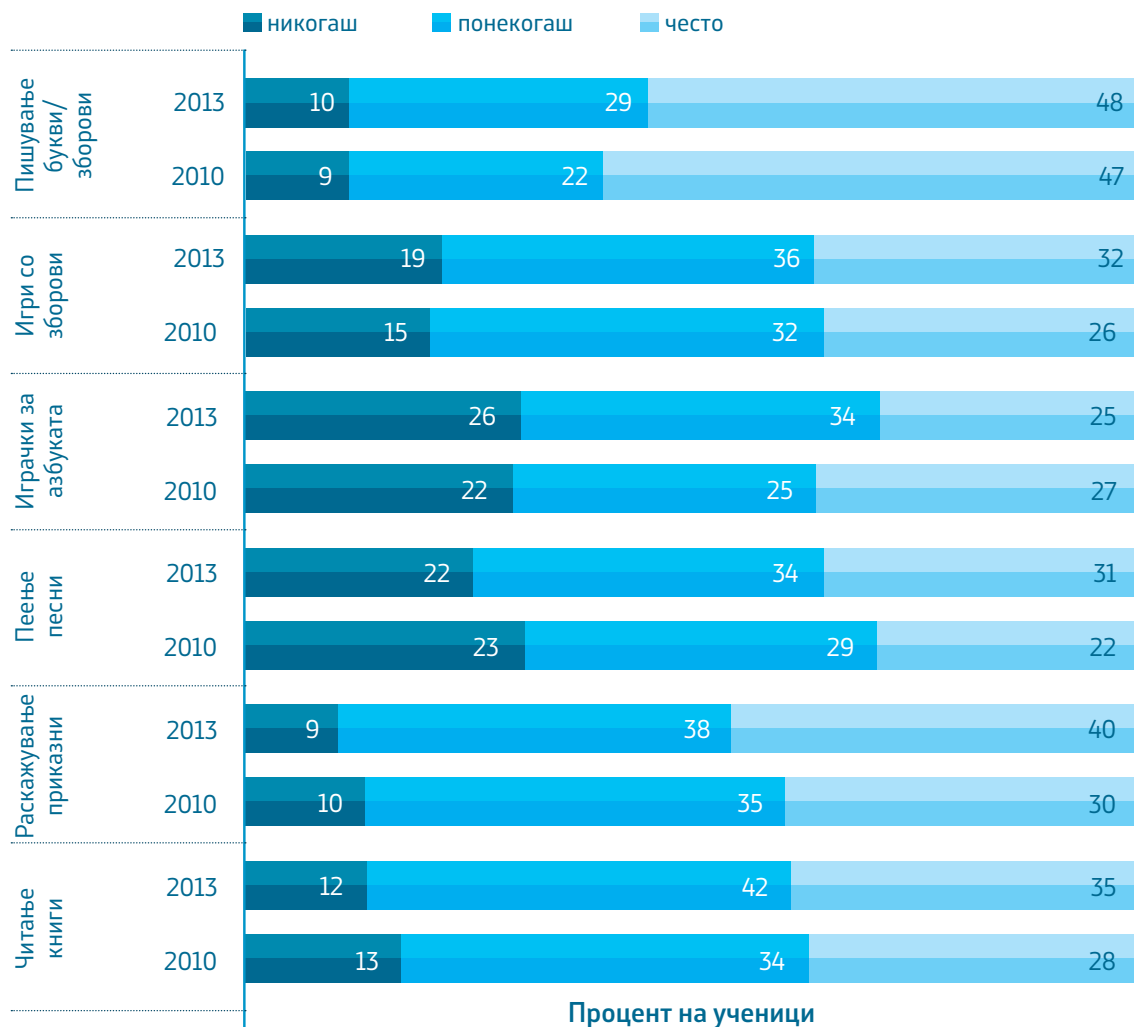
Со 6 прашања добивме податоци што се однесуваат на:

- ▶ посетување на предучилишни установи;
- ▶ предзнаење за читање;
- ▶ активности во домот поврзани со читањето во предучилишниот период;
- ▶ број на книги во семејството;
- ▶ членување во библиотека и
- ▶ дискутирање за прочитани книги во семејството.

Податоците од овој кус прашалник ќе бидат презентирани со цел да се согледа семејниот контекст на учениците тестирани во 2010 и во 2013 година, поврзан со описменувањето.

3.4.1. Активности што ги поттикнуваат вештините за читање и пишување

Податоците презентирани во Графиконот 19 се однесуваат на активностите што ги поттикнуваат вештините за читање и пишување, кои учениците од проектните училишта во 2010 и во 2013 година ги правеле со постарите членови од семејството пред да тргнат во училиште.



Графикон 20: Честота на изложување на активности што ги поттикнуваат вештините за читање и пишување кај учениците во проектните училишта.

Може да се констатира дека и во двата примерока (во 2010 и во 2013 година) повеќе од 70% од учениците уште во раното детство биле понекогаш или често изложувани на поттикнувачки активности, при што учениците најчесто со своите родители пишувале букви или зборови. Нема значителни промени на состојбите во однос на 2010 година.

Табела 6: Дискутирање за прочитани книги во семејството*.

Колку често читаат или разговараат заедно	Процент на ученици кои разговараат за прочитана книга со член од семејството					
	никогаш		еднаш до двапати неделно		секој ден	
	2010	2013	2010	2013	2010	2013
проектно	16%	18%	42%	48%	33%	27%
контролно	19%	15%	42%	51%	33%	28%

*Вкупниот процент на учениците не е 100% бидејќи дел од учениците не одговориле на ова прашање.

Генерално земено родителите или повозрасните членови во семејството често одвојуваат време во текот на седмицата да ги слушаат нивните деца како читаат или да разговараат со нив за тоа што го прочитале. Околу 40% од учениците во 2010 година, а околу 50% во 2013 година, еднаш до двапати неделно им читаат книги на членови од семејството или разговараат за прочитаното, а околу 30% од учениците одговориле дека тоа го прават секој ден и тоа и во 2010 и во 2013 година.

3.4.2. Состојби што ги поттикнуваат вештините за читање и пишување

Во однос на предзнаењата што учениците ги имале пред да тргнат во училиште, а се поврзани со читањето, од Табелата 7 може да се види дека во примерокот се тестирани ученици и од двете генерации, околу половината од учениците знаеле букви пред да тргнат во училиште, околу 30% одговориле дека умееле да читат и пишуваат зборови, а околу 10% читале и реченици. Нема значителни разлики во предзнаењата на учениците што се тестирани во 2010 и 2013 година.

Табела 7: Предзнаење за читање* .

Предзнаења	Процент на ученици според предзнаењата пред да тргнат во училиште					
	знаев букви		читав и пишував зборови		читав реченици	
	2010	2013	2010	2013	2010	2013
проектно	50%	53%	31%	29%	9%	13%
контролно	44%	56%	36%	28%	12%	10%

*Вкупниот процент на учениците не е 100% бидејќи дел од учениците не одговориле на ова прашање.

Од податоците презентирани во Табелата 8 се гледа дека повеќе од половина од тестираните ученици и во проектните и во контролните училишта посетувале предучилишни установи и тоа и во генерацијата 2010 и во 2013 година. Процентот на ученици од проектните училишта што посетувале предучилишна установа во генерацијата 2013 година е поголем од оној во контролните.

Табела 8: Посетување на предучилишни установи*.

	Процент на ученици што посетувале предучилишна установа			
	да		не	
	2010	2013	2010	2013
проектно	60%	69%	33%	28%
контролно	57%	59%	41%	39%

*Вкупниот процент на учениците не е 100% бидејќи дел од учениците не одговориле на ова прашање.

Со оглед на тоа дека навиките за читање почнуваат да се стекнуваат уште на рана возраст, учениците беа прашани за бројот на книги во домот, за користење на услуги од библиотеки како и за навиката децата да им читаат книги или да разговараат за прочитана книга со возрасните членови од семејството.

Табела 9: Книги во семејството*.

	Процент на ученици кои поседуваат книги во семејството									
	0–10 книги		11–25 книги		26–100 книги		101–200 книги		Повеќе од 200 книги	
	2010	2013	2010	2013	2010	2013	2010	2013	2010	2013
проектно	15	18	32	39	20	22	14	10	9	6
контролно	16	24	32	27	28	27	12	7	4	8

*Вкупниот процент на учениците не е 100% бидејќи дел од учениците не одговориле на ова прашање.

Околу една третина од учениците и од двете субгрупи и од двете генерации (2010 и 2013 година) живеат во семејства кои имаат од 11 до 25 книги во нивните семејни библиотеки, а околу 15% од учениците имаат повеќе од 100 книги дома (поголем е само процентот во проектните училишта во 2010 година).

Табела 10: Членување во библиотека*.

	Процент на ученици и членови од семејството што позајмуваат книги од библиотека			
	да		не	
	2010	2013	2010	2013
проектно	69%	72%	23%	23%
контролно	71%	83%	26%	16%

*Вкупниот процент на учениците не е 100% бидејќи дел од учениците не одговориле на ова прашање.

Во однос на позајмувањето книги од библиотеки, афирмативен показател е дека процентот на ученици или членови од семејството што позајмуваат книги од библиотеки, според одговорите на учениците, е голем. Тој во 2010 година бил околу 70% и во проектните и во контролните училишта. Во 2013 година значително поголем број ученици од контролните училишта (83%) одговориле дека во нивното семејство се позајмуваат книги од библиотека.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Искуствата на децата во семејството што се поврзани со активности за читањето во предучилишниот период како и навиките за читање во нивните семејства се многу слични во примерокот на тестирани ученици во 2013 со оние во 2010 година.
- ▶ Според добиените показатели овие искуства не претставуваат фактор што би влијаел на разликите во постигањата меѓу учениците од проектните и од контролните училишта, како и меѓу постигањата на учениците од проектните училишта во 2010 и во 2013 година.

4. ПРИФАЌАЊЕ, НИВО НА РЕАЛИЗАЦИЈА НА ПРОГРАМАТА И ПОТРЕБА ЗА ПОДДРШКА

Успехот на промените што се внесуваат во наставата во голема мера зависи од загриженоста на наставниците што треба да ја воведат и користат дадената иновација, како и од навремената и соодветната поддршка што тие треба да ја добијат. Поддршката што ја добиваат наставниците треба да им помогне полесно да ја надминат фазата на загриженост во која се наоѓаат за да ги применат посигурно новостекнатите знаења и вештини. Сакајќи да добиеме повеќе информации што ќе овозможат подобро толкување на резултатите, во мерењето во 2013 година вклучивме дополнителни инструменти што се однесуваат на прифаќањето, реализацијата и поддршката на наставниците за примена на иновациите од *Јазична писменост* во наставата во почетните одделенија. Овие инструменти беа зададени само на наставниците од проектните училишта.

Подолу е даден кус опис на секој инструменти што е користен во второто испитувања и се прикажани резултатите од испитувањето.

НАЧИН НА МЕРЕЊЕ

Прифаќањето на програмата *Јазична писменост* во почетните одделенија и загриженоста на наставниците при нејзината реализација беше мерено со осумстепенна Скала на загриженост која содржи 35 ставки, а одредува 7 фази.

Степенот на реализација беше мерен со едно прашање за самопроценка на нивото на примена на принципите и приодите од *Јазична писменост*, како и едно прашање за зачестеноста на нивната примена во наставата.

Потребата од поддршка беше мерена со едно прашање во прашалникот за наставници за нивните потребите од понатамошна обука и поддршка во наведени девет аспекти од примената на *Јазична писменост* што се важни за нејзината имплементација во секојдневната настава.

4.1. Прифаќање на *Јазична писменост во почетните одделенија*

Со воведувањето на *Јазична писменост во почетните одделенија* наставниците во проектните училишта се соочуваа со процес на промена, кој според истражувањата ((Hall (1977); Loucks&Hall (1979); Roberts (1993)) најнапред започнува кај индивидуата/наставникот, што претставува многу лично искуство, наметнува развој на знаења и вештини и при тоа е вклучено и чувството на загриженост. При мерењето на степенот на прифаќање и загриженост при реализација на *Јазична писменост* користевме приспособена скала според Моделот за прифаќање на промени проследено со загриженост (Concerned Based Adaptation Model – CBAM). Анализата на резултатите ја поврзавме со фазите на загриженост (Stages of Concern- SOC), кои ги има седум, а се групирани во три категории: загриженост за себе, грижа за задачите/активностите и нивна реализација, како и грижа за ефектите. Теоретски, наставниците не се соочуваат едновременно со сите грижи, туку доминираат фазите во една категорија, а кога ќе се надминат, доминираат грижите од наредната категорија. Оттука, клучно е при давањето поддршка таа да се однесува токму на надминување на грижите на наставниците со кои се соочуваат во тој период – во спротивно поддршката нема да биде многу ефективна.

На Графиконот 20 е претставен процентот на наставници кои ја надминале секоја од седумте фази на загриженост. Се забележува дека поголемиот дел од наставниците (но не сите) ги надминале грижите од секоја фаза со кои се соочувале во различни периоди од тригодишната примена на приодите и техниките од *Јазична писменост*.



Графикон 21. Процент на наставници од проектните училишта кои надминале одделна фаза на загриженост.

Во првата категорија – *загриженост за себе*, спаѓаат наставниците кои се во фазите *свесност* за користење на *Јазична писменост*, *информираност* на наставникот и обуката што ја стекнал, како и *грижата за себе* – за сопственото снаоѓање при реализација на принципите и техниките од програмата. Оваа категорија на загриженост најчесто се појавува и е видлива на почетокот на воведувањето на промената и се однесува на потребата за повеќе информации и одговори за нејасности, недоумици и прашања.

- ▶ Според одговорите, 81% од наставниците ја надминале/совладале првата фаза и се свесни за програмата *Јазична писменост*, како и за нејзината потреба.
- ▶ Фазата на информираност, каде што наставниците имаат потреба од дополнителни информации, како на пример: какви се искуствата на наставниците што веќе ја применуваат програмата, кој вид ресурси им се на располагање, на кој начин примената на *Јазична писменост* се разликува од досегашната настава и сл., ја надминале 80% од наставниците.
- ▶ Фазата на грижа за себе, која се однесува на професионалниот статус и кариерниот развој на наставниците, можноста за донесување лични одлуки за примената, како и загриженоста во врска со потребното време, напор и посветеност е надмината кај 73% од наставниците.

Во овој контекст загрижува податокот дека околу 20 проценти од наставниците сè уште не ги надминале фазите на свесност и информираност затоа што сите испитаници од примерокот се наставници кои ја поминале обуката, а освен тоа во овие училишта работат наставниците национални обучувачи – ментори за програмата, кои би требало да им даваат поддршка на своите колеги при реализацијата.

Втората категорија е *загриженост за активностите* и нивна реализација и во неа спаѓаат елементи од фазата *грижа за себе* и *грижа за организацијата на наставата*. Оваа категорија се појавува на почетокот од примената на проектот/ програмата во секојдневната работа на наставникот, а се однесува на потребата од дополнителни знаења, вештини и информации за поефикасно планирање за реализација на активностите (од аспект на време, потребни материјали, организација на работата на учениците, вклучување на цели и активности од програмата во годишното/тематското/ дневното планирање и подготовка на наставата и сл.). Грижата за организација на наставата ја надминале 69% од наставниците, кои веќе се сигурни во врска со активностите и тие не им претставуваат особена грижа.

Во третата категорија, која е *грижа за ефектите*, спаѓаат фазите на загриженост за *последниците*, *соработката* и *споделувањето* и фазата *модифицирање и надградување* на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*. Оваа категорија се појавува откако наставниците ќе станат посигурни во планирањето, организирањето и примената на принципите и техниките во секојдневната практика. Овде загриженоста се однесува на тоа: како примената на новостекнатите знаења и вештини ќе влијае на учењето и на постигањата

на учениците, како уште повеќе да се подобри примената, колку *јазичната писменост* е ефективна, споредено со претходниот начин на работа, како да се соработува и да се споделуваат резултатите со другите наставници, како може програмата да се модифицира и да се надгради за да се подобри и да има поширока примена (на други содржини, теми и подрачја во рамките на мајчин јазик и други предмети).

Според одговорите, а споредено со другите две категории (односно четирите претходни фази на загриженост), како што се очекуваше, помал е процентот на наставници кои ги совладале и ги надминале грижите што спаѓаат во оваа категорија.

Видливо, најмал процент наставници (33%) ја надминале фазата на *последници* – односно загриженост за ефектите врз учениците и нивните постигања, која теориски им претходи на загриженоста за соработка и споделување, како и модифицирање и надградување. Во врска со ова и во други извори и истражувања се укажува на тоа дека на ниво на систем, во поранешната Југословенска Република Македонија повеќе се води грижа за тоа што и како треба да направи наставникот отколку на влијанието од тоа што го прави врз учениците и врз ефектите. Оттука, веројатно и наставниците во проектот се посветиле повеќе на справување со грижите поврзани со соработка и споделување, односно со модифицирање и надградување на програмата отколку на грижите за ефектите/влијанието на програмата врз учениците и нивните постигања.

- ▶ Загриженоста за соработка и споделување ја совладале 59% од наставниците, но во најголем дел наставниците соработуваат и споделуваат во сопственото училиште и со активот на одделенска настава, што се потврдува и со одговорите што ги дале директорите на училиштата и претставниците од стручната служба, одговорите на самите наставници на прашањето во прашалникот за тоа колку соработуваат со другите наставници, како и од дискусиите во фокус-групите.
- ▶ Загриженоста за модифицирање и надградување ја надминале 69% од наставниците, но ова најверојатно највеќе се однесува на избор и приспособување на техниките што се користат, а се поврзани со реализацијата на програмата на часовите по мајчин јазик.

4.2. Степен на реализација на програмата *Јазична писменост*

На прашањето за степенот на реализација на *Јазична писменост* во почетните *одделенија* одговараа наставниците од проектните училишта, кои се обучени и се очекувало да ги применуваат принципите и техниките три учебни години, односно со една генерација ученици во првиот циклус на образование (I – III одделение). Според истражувањата, нивото на примена на дадена промена/иновација во наставата е поврзано со искуството на наставниците и времетраењето на примената (Hall (1977); Loucks&Hall (1979); Roberts (1993)) и во најголем број случаи, кога станува збор за воведување поопсежна програма,

по третата година наставниците би се наоѓале во средните нивоа на примена, мерено со инструментот за самопроценка на нивото на примена (Levels of Use)¹⁰.

Процентот на наставници, кои во ова истражување себеси се процениле дека припаѓаат во определено ниво на примена е даден на графиконот подолу.



Графикон 22. Процент на наставници што се наоѓаат во секое од нивоата на примена на програмата.

Како што се очекуваше, поголемиот процент на наставници себеси се проценуваат дека се наоѓаат во средните нивоа на примена. Според описите на секое ниво, дадени во прашалникот:

- ▶ 8% од наставниците (ниво на механичка примена) главно се насочени кон краткорочна, секојдневна примена на *Јазична писменост*, главно се обидуваат да стекнат поголема вештина во користењето на принципите, техниките и формите на поучување и малку време посветуваат на рефлексивност;
- ▶ 8% од наставниците (ниво на рутинска примена) се чувствуваат сигурни и ги применуваат принципите и техниките онака како што биле обучени, се задоволни од примената, па ретко размислуваат нешто да сменат за да подобрат;
- ▶ дури 40% од наставниците се процениле дека се во ниво на подобрување и прават варијации на *Јазична писменост* со цел да ги зголемат постигањата, односно да имаат максимални ефекти кај учениците.

¹⁰ Griffin, D. and Christensen, R. (1999). Concerns-Based Adoption Model (CBAM) Levels of Use of an Innovation (CBAM-LOU). Denton, Texas: Institute for the Integration of Technology into Teaching and Learning.

И покрај тоа што сите наставници кои одговарале на прашањето се вклучени во реализација на програмата (0% ниво на невклученост и 0% ниво на информираност), сепак е висок процентот на наставници (7%) кои се подготвени за примена и ја имаат испланирано и подготвено примената – значи сè уште не започнале да ги користат иновациите од *Јазична писменост*.

Процентите на наставници во највисоките нивоа на примена (10% за интегрирање, односно 9% за модифицирање), насочуваат кон тоа дека малку наставници ги поврзуваат своите активности од *Јазична писменост* со активностите на колегите со цел да постигнат општо поголемо влијание и ефекти, и го вреднуваат квалитетот на примената и ефектите од програмата со цел да ја модифицираат сопствената работа и да развијат нешто ново.

Поврзано со примента, на следниот графикон се дадени резултатите од одговорите на наставниците на прашањето за процентот од наставните часови по мајчин јазик на кои ги користат принципите и техниките од *Јазична писменост*.



Графикон 23. *Застапеност на Јазична писменост на наставните часови.*

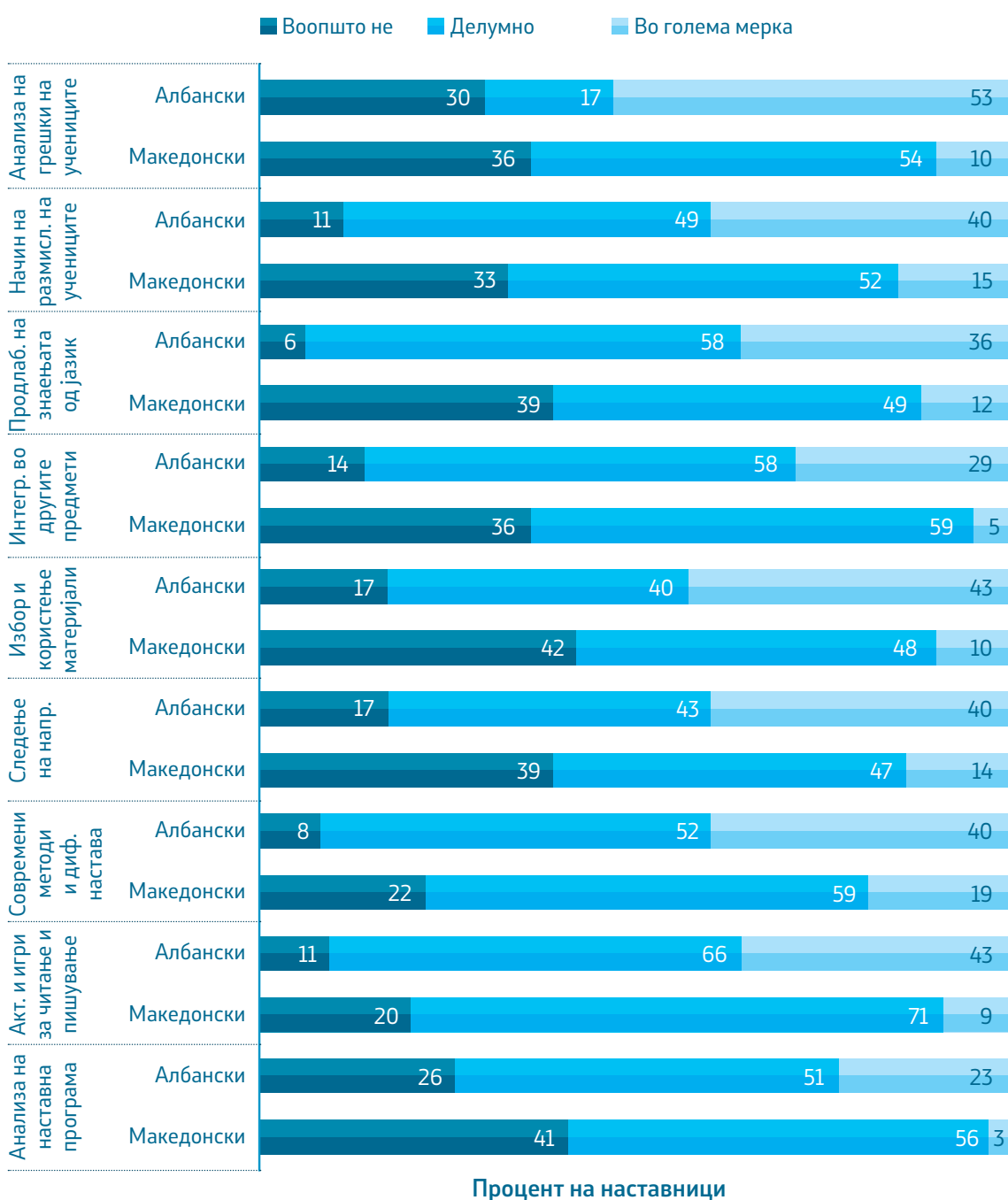
Најголем е процентот на наставници (42%) кои кажале дека приодите од програмата ги применуваат на повеќе од 75% (или 3/4) од наставните часовите по мајчин јазик. Потоа 32% од наставниците изјавиле дека ги применуваат приодите на повеќе од половина од часовите. Околу 25% од наставниците изјавиле дека принципите, наставните приоди и техниките од *Јазична писменост* ги применуваат на помалку од половина од наставните часови. Големиот број наставни часови со примена на програмата најверојатно се однесува на примената на техниките. Ако се земат предвид одговорите на наставниците на другите прашања во инструментот за наставници, може да се заклучи дека во практичната реализација на наставата поголемиот број наставници сè уште не се насочени кон настава во која секојдневно се вградени принципите на *Јазична писменост*, туку на настава во која често се користат техниките што беа дел од обуките или слични модифицирани приоди.

Исто така, 2/3 од директорите и стручните работници на прашањето во врска со наставата по мајчин јазик одговориле дека во нивното училиште е потребно нејзино осовременување и покрај тоа што во последниве години наставата

е подобрена и се согласуваат со тврдењето дека проектот помогнал за подобриот квалитет на реализација на наставната програма.

4.3. Неопходност од обука за различни аспекти од наставата

Наставниците беа прашани за потребите за нивна понатамошна поддршка и обука. Во прашалникот, како потенцијални подрачја за обука беа наведени девет аспекти од наставата по мајчин јазик. **За сите наведени аспекти**, околу половина од наставниците одговориле дека добро би им дошла обука, додека околу 20% од наставниците ја сметаат обуката за неопходна. Но, постои значајна разлика меѓу наставниците од проектните училишта со настава на македонски јазик и наставниците во училиштата со настава на албански јазик (Графикон 23).



Графикон 23. Потреба од обука на наставниците од проектните училишта.

Во секој од наведените аспекти (освен во анализата на наставните програми по мајчин јазик во деловите за читање и пишување и интеграција на поучувањето читање и пишување во другите предмети), процентот на наставници од училиштата со настава на албански јазик, кои изјавиле дека *во голема мера им е потребна обука* е меѓу 36% и 53%, што е многу повеќе од процентот на наставници со настава на македонски јазик.

ЗАКЛУЧОК

- ▶ Повеќе од 3/4 од наставниците ја надминале загриженоста поврзана со прифаќањето и реализацијата на *Јазична писменост*. Но, сè уште повеќе од половината наставници се загрижени за тоа како примената ќе влијае на организацијата на наставата, учењето и на постигањата кај учениците.
- ▶ Самопроценката за нивото на примена на принципите и приодите од *Јазична писменост* покажаа дека поголем процент од наставниците се наоѓаат во горната половина од нивоата на примена (најмногу во подобрување).
- ▶ Според одговорите за зачестеноста, 75% од наставниците на повеќе од половината наставни часови воделе сметка за принципите и ги применувале техниките.
- ▶ Иако се обучени во исто време од сертифицирани национални обучувачи (се претпоставува со ист квалитет) и според иста програма, повеќе од наставниците со настава на албански јазик, отколку наставниците со настава на македонски јазик, истакнале дека им е потребна дополнителна обука за поединечни аспекти од поучувањето читање и пишување (од 23% до 53% од наставниците со настава на албански јазик, додека меѓу 3% и 15% од наставниците со настава на македонски јазик).
- ▶ Показателите за фазите на загриженост и нивото на примена се такви што не укажуваат на ниво на примена, што генерално може да резултира со многу подобрени постигања на учениците.

II ДЕЛ – ПОЈДОВНИ ИНФОРМАЦИИ

Во овој дел се дадени основните информации за програмата *Јазична писменост* во почетните одделенија и за активностите што досега се спроведени. Даден е и преглед на наоди од истражувањата за факторите на успехот на учениците што се поврзани со наставниците. Тоа претставува појдовна основа за испитувањата на состојбите пред почетокот на реализацијата на проектните активности.

1. ОСНОВНИ ИНФОРМАЦИИ ЗА ПРОГРАМАТА ЈАЗИЧНА ПИСМЕНОСТ ВО ПОЧЕТНИТЕ ОДДЕЛЕНИЈА

1.1. Појдовни основи

Со оглед на фактот дека секоја реформа е долготраен процес, потребно е многу внимателност и постапност во воведувањето промени. Пред сè, треба да се процени што може да предизвика секој чекор од реформата во училиштата, меѓу наставниците, учениците и родителите. При планирањето и спроведувањето на промените треба да се сочуваат позитивните педагошки искуства, значајните елементи во вкупното педагошко наследство, но и да се прифатат идеи со кои ќе се подобри квалитетот на системот за образование и воспитување. При воведувањето на промените нужно е да се најде мера меѓу новото и она што веќе добило позитивна потврда во училиштата. Треба да се антиципираат ефектите од промените: дали тие ќе предизвикаат забуна, отпор или од самиот почеток ќе ги придобијат и ќе ги мотивираат училиштата за соработка и самите да ги прифатат промените, со цел да се менува и да се подобрува квалитетот на воспитно-образовниот процес.

Имајќи го предвид сето погоре наведено, Бирото за развој на образованието ја подготви Концепцијата за деветгодишно основно воспитување и образование со нов наставен план за основното училиште, која со решение на министерот за образование и наука започна да се спроведува од учебната 2007/2008 година. Следејќи ги принципите на основното воспитување и образование определени во Концепцијата (пред сè принципот на општообразовен карактер на основното училиште, принципот на квалитет на образованието и меѓународната споредливост на знаењата, принципот на активно учество на учениците и принципот на најдобар интерес на детето) беа развиени наставните програми по одделните предмети дефинирани со наставниот план на основното училиште. Во наставните програми се определени целите за одреден развоен период (I – III, IV – VI, VII – IX одделение), целите по одделенија, конкретните цели со избор на содржини, поими што треба да се усвојат и примери на активности и методи со коишто наставникот може да ги реализира предвидените цели. Исто така, програмите нудат дидактички насоки за наставникот, како и општи упатства за следење на постигањата на учениците.

Самиот факт дека со новата Концепција шестгодишното дете станува ученик, повлече со себе промени во сите важни сегменти на воспитно-образовниот процес. Не беше можно само да се приспособат старите програми, едноставно да се преземат или да се направи друга импровизација. Неопходно беше да се постават нови цели и да се определат содржини приспособени на карактеристиките на шестгодишните деца. Мислењето на детето на оваа возраст е конкретно, нагласен е интересот за игра и сите видови на комуникација, детето е отворено и љубопитно, владее со усниот говор во обем што обезбедува комуникација, а во некои аспекти на говорот дури и се приближува до говорот на возрасните.

Во времето кога се развиваа наставните програми се имаше предвид опфатот на децата во градинките на петгодишна возраст (во 2006 година беше помал од 20%) така што при определувањето на целите и очекуваните резултати свесно се поддржаа „ниски очекувања“ по одделни наставни предмети за првиот развоен период (I – III одделение) во споредба со другите земји од Европската Унија, со идеја дека со имплементација на програмите веднаш ќе започне и нивна континуирана евалвација, следење на постигањата на учениците, како и континуирана работа со наставниците во однос на методите за работа со учениците и во начинот на постигнувањето на целите и подобрување на разбирањето на квалитетот на наставата.

1.2. Анализа на програмите

Бирото за развој на образованието (БРО), од горенаведените причини, во интерес на подигање на квалитетот на образованието поддржува реализација на определени програми насочени на зајакнување на ефикасноста, што подразбира подобрување на постигнувањата на учениците и на очекуваните резултати по одредени предмети, пред сè на ефикасноста по наставниот предмет македонски јазик, албански јазик, турски јазик и српски јазик, како мајчини јазици. Во таа смисла, имајќи ги предвид резултатите од Меѓународната студијата за напредокот на писменоста во читање, ПИРЛС (Progress in International Reading Literacy Study, PIRLS) за земјата, коишто спаѓаат меѓу најниските во Источна Европа, се наметна потребата да се вложат напори за зајакнување на капацитетите во земјата за изведување на висококвалитетна настава по мајчин јазик во основното образование (македонски јазик, албански јазик, турски јазик и српски јазик).

Бирото за развој на образованието во соработка со Канцеларијата на УНИЦЕФ во Скопје во текот на 2008 година започна со реализација на активности на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* со цел да се развие наставната програма којашто на наставниците ќе им овозможи да го следат развојот на учениците, да се создадат планови за постигнување на конкретните цели, како и планови за реализација на наставните часови по мајчин јазик I – III одделение. Активностите што се реализираа во текот на 2008 година од страна на меѓународни експерти, д-р Ненси Клер и Ричард Холдгрив-Ресендез, беа насочени кон:

- ▶ анализа на наставните програми по мајчин јазик I – III одделение;
- ▶ компаративна анализа со наставните програми од другите земји, со цел да се согледаат соодветните содржини, очекувања и организација на наставата;
- ▶ одредување на пошироки цели (стандарди) за мајчин јазик;
- ▶ изработување на план за обука по наведените предмети.

Анализата, пред сè го потврди она што беше, на некој начин, предвидено со донесувањето на новите наставни програми, а тоа е дека во споредба со наставните програми од другите земји, нашите наставни програми (I – III одделение) имаат главно ниски очекувања¹¹.

Во однос на основната структура на наставната програма за мајчин јазик (македонски јазик, албански јазик, турски јазик и српски јазик) се нуди препорака за нејзино зајакнување со што ќе прерасне во поефикасен документ за давање на насоки во наставата, учење на учениците и оценувањето. Имено, целите се организирани во три групи (цели што се однесуваат на I – III одделение, цели на наставниот процес за секое одделение и специфичните цели за секое одделение посебно). Целите што се однесуваат на I – III одделение ги вклучуваат очекувањата соодветно на развојниот период, но кај постојните цели, според експертите, недостасува експлицитна хиерархија. Некои од целите се пошироко формулирани, додека пак, некои се потесно формулирани. На пример, кај *целите за развојниот период I – III одделение* една пошироко формулирана цел гласи: „да се развие чувство на припадност на Република Македонија со изучување на македонскиот литературен јазик“, додека друга е поконкретна цел и гласи: „да се усвои и да се вежба основното пишување“. Во таа насока е дадена препорака (со цел да се развие покохерентен документ за наставната програма којашто ќе им овозможи на наставниците да го следат напредувањето на учениците и да се создадат цели и планови за изведување на содржините и планирањата за наставните часови) да се размисли за: 1) одредување на пошироки цели (стандарди) за читање и пишување; 2) одредување на теми коишто ги организираат компонентите на читањето и пишувањето (содржини); и 3) одредување на индикатори, очекуваните или претпоставените вештини (по одделенија) или циклуси.

И при развивањето на програмите во компоненти (или теми), како што е претходно споменато, на трите групи на цели им недостасува организациска

¹¹ Следните примери се од наставната програма за македонски јазик кои укажуваат на тоа дека очекувањата се прениски.

- Програмата укажува на тоа дека во второ одделение учениците треба да се научат на „прецизно графичко прикажување на елементите на буквите“. Ова е аспект од свеста за пишаното и концептите на пишувањето и треба да се развива во првото одделение. Учениците треба да знаат како да ги пишуваат поголемиот број букви до крајот на првото одделение.
- Наставната програма укажува на тоа дека во второ одделение учениците треба да „научат да ги делат зборовите на слогови“. Ова е аспект од фонолошката свест и треба да се развива во првото одделение.
- Наставната програма укажува на тоа дека во трето одделение учениците „стекнуваат претстава за простите и редните броеви и ги разликуваат едни од други“. Ова е аспект од свест за пишаното и треба да се развива во првото одделение. Учениците би требало да умеат да ги разликуваат буквите и броевите во првото одделение.

хиерархија во рамки на наставните програми, а повторувањето на целите во рамки на програмските подрачја го отежнува следењето на суштинските компоненти на писменоста и исказот за тоа што учениците треба да го знаат и треба да умеат да го прават до крајот на секое одделение. Во анализата се дадени неколку општи размислувања:

- ▶ многу од целите се поврзани со развојот на пишувањето и на јазикот со помал акцент на другите компоненти на читањето и пишувањето, вклучувајќи го разбирањето;
- ▶ многу од целите на разбирање се јавуваат во програмското подрачје литература наспроти програмското подрачје основи на читање и пишување;
- ▶ има малку цели за поддршка на фонолошката свест, разбирањето, декодирањето и знаење на зборовите, фондот на зборови, флуентноста и процесот на пишување;
- ▶ има повеќе можности учениците да бидат покреативни во пишување и раскажување приказни во прво одделение. Во целите, методите и активностите за второ и трето одделение се користат формулации како „соодветно“ и „точно“ многу почесто отколку за оние од прво одделение; можеби има преголемо нагласување на граматиката во второ и трето одделение, што може да предизвика крутост во континуираното развивање на писменоста кај учениците;
- ▶ додека во наставната програма пишувањето е застапено во форма на пишување букви, зборови и реченици, има малку можности учениците да го следат процесот на пишување (подготовка за пишување, нацрт-верзија и ревизија, уредување и објавување) за да направат портфолио од изработките;
- ▶ во трето одделение има вовед во читање и пишување на латиничното писмо преку нешто што се чини дека е пишување на македонскиот јазик со латинично писмо – нејасно е зошто учениците го учат латиничното писмо преку македонскиот јазик кој се предава со кирилица (учениците би можеле да го учат латиничното писмо од нивните часови по англиски јазик).

Анализата наведува дека некои од специфичните цели се повторуваат во програмските подрачја и одделенија. Претпоставка е дека активностите за учењето ќе бидат понапредни до третото одделение, меѓутоа специфичните цели би требало да се надоградуваат една врз друга и да бидат лесни за следење.

Инаку, анализата не се задржува само на „слабите“ или „добрите“ страни на програмите, туку истовремено дава препораки за допрецизирање, рекомпонирање или истакнување на определени делови (цели, содржини, дидактички насоки и сл.) во наставните програми.

Така, како значајно се истакнува поглавјето од наставната програма насловено како „Дидактички препораки“ за сите одделенија каде што се наведува дека „наставниот предмет мајчин јазик (македонски јазик, албански јазик, турски

јазик и српски јазик) овозможува интегрирано планирање на наставниот процес со следните предмети: познавање на животната околина, математика, уметничко образование, музичко образование и физичко образование“. Но, наставната програма не дава насоки за тоа како да се интегрираат јазикот и содржините. Развојот на наставните програми со тематски целини може да претставува еден начин за интегрирање на содржините. Понатаму, поглавјето Дидактички препораки (прво одделение) опфаќа „методи, форми и алатки за наставната работа“ што ги опфаќаат: „сите интерактивни, современи и модерни методи... со фокус на методот на игра, методот на проблем и откритие (истражувачки метод како најсоодветен за спецификите на учење на учениците на таа возраст)“. Меѓутоа, документот не спомнува кои се тие современи и модерни методи. Постојните активности во наставната програма се или игри или вежби за кои често пати недостасуваат конкретни инструкции за наставникот.

1.3. Обука на наставниците

Врз основа на согледувањата од анализата, тимот на експерти, Ненси Клер и Ричард Ресендес (од Miske Witt & Associates Inc. (MWAI), St. Paul, USA) подготви програма за обука на обучувачи со цел наставниците преку наставата да ги имплементираат дадените препораки за наставните програми. За потребите на обуките експертите, Ненси Клер, Ричард Ресендес, Мишел Монсон и Џен Вестрик, изготвија прирачник – *Јазична писменост* во почетните одделенија.

Бирото за равој на образованието заради вклучување на што поквалитетни наставници, односно наставници кои по своја желба и мотив се определија за подобрување на наставата по мајчин јазик, по пат на јавен конкурс направи селекција на педесетина наставници (дел од нив кои ја изведуваат наставата на македонски јазик, дел на албански, турски или српски јазик) со обврска:

- ▶ да ја следат обуката структурирана во семинари од вкупно 49 часови;
- ▶ да го применат стекнатото знаење во реализација на наставата (со поддршка на советниците на БРО) и
- ▶ да вршат обука на наставници кои изведуваат настава од I до III одделение (откако самите во рамките на своите училишта ќе одржат обука за сите други наставници што реализираат настава од I до III одделение и за тоа ќе бидат препорачани од советниците и меѓународниот тим на обучувачи).

Главните цели на обуката за *Јазична писменост* беа:

- ▶ да се продлабочи разбирањето за квалитетна наставата по мајчин јазик од страна на наставниците;
- ▶ да ги применуваат новостекнатите знаења во наставата и со тоа да станат поефективни наставници;

- ▶ да се подобрат постигањата на учениците по предметот мајчин јазик (македонски јазик, албански јазик, турски јазик, српски јазик);
- ▶ да се подобрат резултатите на учениците по мајчин јазик во рамките на меѓународните компартивни истражувања и студии.

Во текот на 2009 и 2010 година се одржаа обуки со наставниците структурирани во 4 семинари, или изразено во часови, наставниците следеа обука од 49 часови.

1.4. Дисеминација на обуката, следење на резултатите и поддршка

По обуката на наставниците и советниците од Бирото за развој на образованието, започна фазата на дисеминација на обуките и тоа прво во рамките на училиштата¹² од коишто доаѓаат обучените наставници. Наставниците, под менторство на советниците, стекнатите знаења од семинарите веќе ги применуваа на своите часови по мајчин јазик, а во периодот октомври – декември одржаа обука за сите наставници што реализираат настава од I до V одделение во своите училишта.

По препораката за успешно спроведената обука овие наставници, по добивањето на сертификатот за обучувачи, со поддршка на Бирото за развој на образованието, во 2011 година реализираа обука во по едно соседно училиште (во близина на нивното матично училиште) – училишта од фаза 2.

Во фазата 3 беа вклучени 65 училишта при што се внимаваше да бидат вклучени училишта од региони што претходно не беа опфатени со обука. Во 2012 година од секое училиште беа подготвени по двајца наставници за училишни обучувачи. Училишните обучувачи ги применуваа новостекнатите знаења и вештини во сопствената практика, а потоа со поддршка на одговорните советници од БРО направија дисеминација на обуката на наставниците во сопствените училишта во 2013 година.

Во врска со обуките треба да се нагласи дека иако во почетокот не беше планирано, сепак беа вклучени сите наставници од одделенска настава и претставниците од стручните служби во училиштата, а во некои и директорите на училиштата, со цел да можат посоодветно да им даваат поддршка на наставниците, да ја следат реализацијата на наставата и да се вклучат во процесот на сертификација.

Примената на приодите од *Јазична писменост во почетните одделенија*, како од аспект на квалитетот на реализираната настава, така и од аспект на резултатите што ги постигнуваат учениците е следена од страна на Бирото за развој на образованието и од главните обучувачи. Целта е обучувачите да им даваат директна поддршка на наставниците во нивното училиште, за што

¹² Обуките во 14 проектни училишта кои се примерок во ова испитување (Прилог 2) започнаа во 2010 г. по спроведеното прибирање податоци.

досега се реализирани најмалку по две посети за поддршка во секое училиште од фазата 1 и од фазата 2, по две посети за време на дисеминација на обуките во секое училиште од фазата 3, а во училиштата од фазата 1 и главните обучувачи им давале континуирана поддршка на своите колеги. Во рамките на проектот, со цел главните обучувачи да даваат поквалитетна стручна и педагошка поддршка, во октомври 2011 година главните обучувачи поминаа дводневна обука за менторски вештини, а во ноември 2012 година обука за снимање добри практики за програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*.

Исто така, на почетокот на 2012 година се развиени критериуми за сертификација на наставниците кои покажуваат примена на стекнатите знаења и вештини во својата секојдневна практика. За сертификацијата се одговорни училишните тимови за сертификација и советниците од БРО. Според извештаите добиени од советниците, досега 391 наставник, посебно од училиштата од фазата 1 и фазата 2, ги исполнуваат критериумите и успешно го поминале процесот на сертификација.

Реализирањето на новите приоди во јазичната писменост и понатаму ќе биде следено од страна на Бирото за развој на образованието, како од аспект на квалитетот на реализираната настава така и од аспект на резултатите што ги постигнуваат учениците.

2. НАОДИ ОД ПРЕТХОДНИ ИСТРАЖУВАЊА

2.1. Истражувањата за некои релевантни фактори на постигањата на учениците поврзани со наставниците

Учењето да се чита и пишува е сложен процес. Затоа истражувачите трагаат по факторите кои наставата по читање и пишување ја прават ефективна. Покрај факторите поврзани со учениците и социјалната средина од која доаѓаат, на кои училиштето малку може да влијае, најчест предмет на истражувања се ставовите, знаењата и практиката на наставниците.

Според некои истражувања (Greenwald, Hedges&Laine, 1996; Mosenthal, Lipson, Tornello, Russ&Mekkelsen, 2004; Sanders&Horn, 1994, во Reutze IR., J. A. Dole, R. Sudweeks, P., S. Read, J. A. Smith, B. Donaldson, C. D. Jones, K. Herman, 2007, стр. 2) наставникот е највлијателен поединечен фактор за образовниот развој на ученикот. Според тие истражувања, тој е повлијателен од семејството, средината и училиштето во кое ученикот учи. Според други истражувања (Rowen, Correntiand Miller) иако наставникот е важен, образованието на родителите е повлијателен фактор. Истражувачите, исто така, укажуваат на низа методолошки прашања во врска со откривањето на влијанието на одделни фактори врз постигањата и напредокот на учениците.

Кога се во прашање карактеристиките на наставниците, што се важни за да бидат наставниците успешни во поучувањето на читањето и пишувањето, најчесто се истражувани ставовите во врска со читањето и наставата по читање, нивните знаења за содржините што ги предаваат, како и педагошките и методичките знаења.

2.1.1. Знаења на наставниците

Во истражувањата за знаењата на наставникот, што се битни за наставата, најголем број истражувачи поаѓаат од теоретската рамка што ја поставил Шулман (Shulman, 1986, 1987, според Reutzel, 2007). Шулман прво издвоил две категории знаења на наставникот: *содржински знаења* и *педагошки знаења*, а потоа додал и *педагошки знаења поврзани со содржините* или во нашата терминологија познати како *методички знаења*.

Содржински знаења

Содржинските знаења се знаењата од предметната област што наставникот ја предава. Некои истражувачи, како на пр. Парис, Виксон и Липсон (Paris,

Wixson&Lipson, 1983, според Reutzel, 2007) нив ги нарекуваат *декларативни знаења* за предметот. Тие најчесто се проценувани преку прокси-мерки, како што се степен на образование, содржина на курсевите што наставниците ги слушале и преку тестови на знаења.

Да се измери предметното знаење потребно за предавање читање и пишување е многу посложено отколку што е мерењето на содржинските знаења во други предметни области. Тоа е затоа што читањето и пишувањето немаат содржинско јадро како што го имаат другите наставни предмети, а добрите читатели и пишувачи потешко може да го идентификуваат своето содржинско знаење што ги прави да бидат добри (Reutzel, 2007, стр. 4).

Содржинските знаења во областа на читањето и пишувањето често се дефинираат преку стандардите за обука или за компетенции на наставниците во одделна област. Така Националниот совет за акредитација на образованието на наставници има дефинирано стандарди за образование на наставниците во САД (NCATE, 2007), а нив во областа на читањето и пишувањето ги има надградено Меѓународната асоцијација за читање (IRA, 2010). Дури и кога се дадени индикатори, тие не се едноставни за мерење.

Некои понови истражувања за читањето (Moats&Foorman, 2003, McCutchenetal., 2002, според Reutzeletal., 2007)) покажуваат дека зголеменото содржинско знаење на наставниците влијае на повисоки постигања на учениците.

Педагошки знаења

Педагошките знаења, според Шулман, се однесуваат на „општото однесување на наставникот во наставата кое е во корелација со постигањата на учениците на стандардизирани тестови“ (Shulman, 1987, стр. 6, според Reutzel, 2007, стр. 7) или на друг начин кажано, тоа се знаењата на наставникот за тоа како да ја изведува наставата.

Има многу истражувања кои ја испитувале поврзаноста на педагошките знаења со постигањата на учениците. Бидејќи програмата *Јазична писменост во почетните одделенија* не е насочена кон општите педагошки знаења, овде нема да ги прикажеме резултатите од истражувањата што се однесуваат на нив.

Специфични методички знаења

Најважна компонента на знаењата на наставникот, според Шулман (Shulman's, 1986, 1987, според Reutzel, 2007, стр. 8), се педагошките знаења за предметот, што во нашиот педагошки контекст се однесува на познавање на специфичната методика на предметот, односно знаењата како треба да се одвива наставата и учењето по одделен наставен предмет.

Наставниците треба да ги имаат сите видови знаења за да ја изведуваат успешно наставата по читање и пишување. Но, она што го учат во текот на студиите е *препорачана практика*, а наставниците тие знаења ги надградуваат низ искуствата од реалната практика. Тие знаења Fenstermacher (Fenstermacher, 1994, според Reutzel, 2007, стр. 8) ги нарекува „практични знаења“. Тие се

многу индивидуални, а често се имплицитни, но во голема мера ја определуваат наставната практика.

Поаѓајќи од концептуалната рамка на Шулман и констатациите на Националниот панел за читање (National Reading Panel, NRP, 2000) дека голем дел од инструментите во истражувањата не биле релијабилни, Рутзел и соработниците (Reutzel, 2007) за потребите на проектот *Знаења на наставниците за читањето и пишувањето во почетните одделенија* (Primary Grade Reading & Writing Teacher Knowledge Project) изготвиле *Скала за мерење на знаења за настава по мајчин јазик* (Literacy Instruction Knowledge Scales, LIKS). Поточно, намената на скалата е да го оцени знаењето на наставниците што ги учат децата од прво до трето одделение одделение за ефективна настава по читање и пишување базирана врз сознанија од истражувањата.

Врз основа на обемно проучување на литературата е изготвена таксономија на знаења на наставниците која покрива 20 подрачја во читање и 20 подрачја во пишување. Скалата се состои од еден тест со задачи со повеќечлен избор (содржински знаења од јазик, наставни ситуации кои бараат примена на педагошки и методички знаења и знаења за учењето на децата, како и познавање на целите на наставата) и скала на проценка на наставата врз основа на непосредна опсервација. Инструментот имал добри мерни карактеристики (Reutzel and all, 2007). Меѓутоа, кога по три години ја провериле предиктивната вредност дошле до сознание дека: „Резултатот на скалата објаснува само 1% – 4% од вкупната варијанса на резултатите по читање на Станфорд 10 – прв тест по читање“ (Reutzel, 2010, слајд 21).

Друга група истражувачи од Универзитетот во Мичиген се обидела да конструира инструменти што ќе ги мерат педагошките знаења (Rownatall, 2001). И нив појдовна основа им било Шулмановото сфаќање за педагошките и методичките знаења на наставникот. Тие ги испитувале постигањата на учениците во следниве подрачја: анализа на зборови, разбирање на прочитаното и пишување, од една страна, и, од друга страна, колку наставниците ги познаваат: содржините, мисловните процеси кај учениците и педагошките стратегии за наставата по читање и пишување. Знаењата на наставниците биле испитувани со прашања кои се состоеле од куси, реалистички описи на наставни ситуации и барање да се избере еден од понудените одговори за тоа како во таквата ситуација треба да се постапи. Еден од понудените одговори бил точен, а повеќе биле неточни (Rownatall, 2001, стр. 5). Во извештаите не се прави само анализа на влијанието на знаењата на наставникот врз постигањата на учениците, туку и на целиот приод што се практикува во училиштето. Најдени се разлики во ефективноста на приодите во наставата (3 различни програми за унапредување на наставата) врз постигањата на учениците во читање и пишување, кои биле мерени со стандардизирани тестови (Rownatall, 2009).

Врз основа на прегледот на резултатите од истражувањата може да се заклучи дека мерењето на педагошките и методичките знаења на наставниците за настава по јазик е сложено и тешко се изготвуваат инструменти со добри психометриски карактеристики. Сознанијата за поврзаноста/влијанието на

педагошките знаења на наставниците со постигањата на учениците не се еднозначни.

Во земјата во мерењата на постигањата на учениците од поголем обем досега не биле едновремено мерени и знаењата на нивните наставници, па нема податоци за поврзаноста на овие две варијабли. При конструкција на инструментите за мерење на педагошките и методичките знаења на наставниците во проектот *Јазична писменост во почетните одделенија* се имаа предвид наведените сознанија од истражувањата.

2.1.2. Ставови и верувања на наставниците

Врз основа на прегледот на литературата заклучивме дека нема многу истражувања во кои има успешни обиди да се открие комплекс од ставови на наставниците како личен однос кон читањето и пишувањето. Во врска со ставовите на наставниците воопшто, истражувањата покажале дека тие може да се менуваат како резултат на додипломското образование и на стручното усовршување. Овој наод е важен за тие што воведуваат промени затоа што „доколку наставниците имаат предиспозиции да се менуваат, тогаш промените се можни. Без промената на ставовите е исклучително тешко да се влијае на промената на наставната практика. Повеќето истражувања кои ги мереле ставовите покажале дека ставовите се промениле како резултат на интервенциите што се преземени, што покажува дека најмалку една од важните претпоставки за промена на наставниците е подложна на влијание на учењето“ (National Reading Panel, 2000 стр. 5 – 14). Истражувачите констатирале дека: „има малку истражувања за тоа како наставниците може да бидат поддржани во подолг период за да се обезбеди трајна имплементација на новите методи и влијание врз постигањата на учениците“ (National Reading Panel, 2000 стр. 5 – 2).

2.1.3. Загриженост на наставниците за промените

Успехот на промената во наставата во голема мера зависи од сериозниот приод и загриженоста на наставниците кои треба да имплементираат дадена иновација. Но, многу е важно наставниците да добијат навремена и соодветна поддршка која ќе им помогне за полесно надминување на загриженоста и преминување кон повисоки нивоа на примена. Во најголемиот број истражувања во врска со воведувањето иновации и загриженоста на наставниците во врска со иновациите е користен Моделот на прифаќање на промени проследено со грижи (Concerned Based Adaptation Model – CBAM) или поконкретно фазите на загриженост (Stages of Concern - SoC), кои се однесуваат на афективната страна на промената (реакции, чувства и перцепции) на наставникот и нивоата на примена (Levels of Use - LoU) во врска со однесувањето на наставникот кон/во примената на дадената промена.

Наодите од истражувањата¹³ покажуваат:

- ▶ Примената на кооперативните техники за учење се подобрила откако на наставниците им е дадена поддршка соодветна на нивните грижи (Anderson, Rolheiser, & Bennet, (1995); Hargreaves at al. (2002); Cheuning & Yip (2004)).
- ▶ Приспособувањето на обуката, земајќи ги предвид грижите на наставниците резултира со подобра примена на иновациите и поголема фокусираност кон учениците (Casey & Rakes (2002)).
- ▶ Поддршката на разбирањето и примената на иновацијата кај наставниците го подобрува учењето кај учениците (Borner (2003); Bennett, Fullan, & Rolheiser, eds. (2006)).
- ▶ Нивото на примена е поврзано со искуството на наставниците и времетраењето на примената на иновацијата (Hall (1977); Loucks & Hall (1979); Roberts (1993)).
- ▶ Вештините на обучувачите, поддршката од менаџментот, состојбата со извори на учење и други материјали, отвореноста на наставниците за соработка и нивната заемна поддршка, како и културата во училиштето, влијаат на нивото на примена на иновацијата (Loucks & Melle (1980); Hall, Hord, & Griffin) (1980); Robers (1993); Krasner (1999)).

13 Archie A George., Gene E. Hall., Suzanne M. Stiegelbauer (2008): Measuring implementation in Schools: *The Stages of Concern Questionnaire*, SEDL, стр. 66, табела со краток опис на релевантни студии за загриженоста и Archie A George., Gene E. Hall., Suzanne M. Stiegelbauer (2008): Measuring implementation in Schools: *The Stages of Concern Questionnaire & Levels of Use*, SEDL, стр. 30 табела со краток опис на релевантни студии за нивото на примена.

III ДЕЛ – МЕТОДОЛОГИЈА

Во овој дел е даден краток опис на користената методологија во испитувањето и тоа: информации за целите на испитувањето, концептуалната рамка, индикатори на испитувањето, користени инструменти, примерок, прибирање, обработка и анализа на податоците.

Со цел да се следи квалитетот на примена на приодите во читање со разбирање и пишување во програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*, како и резултатите што ги постигнуваат учениците, неопходно беше да се обезбедат релевантни информации за напредокот и резултатите од активностите. За да се обезбедат такви информации, пред да започнат активностите во програмата *Јазична писменост* (во 2010 година) е испитана почетната состојба и испитувањето е повторено три години потоа (во 2013 година) откако учениците кои се учени од наставници кои беа вклучени во првата фаза од проектот го завршија првиот циклус на основното образование (од I до III одделение).

Користениот методолошки приод беше заснован на следните принципи:

- ▶ насоченост кон обезбедување валидни и релијабилни информации што се неопходни за евалвација на целите на проектот и влијанието на активностите во програмата *Јазична писменост*;
- ▶ обезбедување податоци што може да се користат во објаснување на состојбите;
- ▶ обезбедување соодветна основа за донесување понатамошни судови и одлуки за постигнување повисоки резултати и за планирањето и организирањето на наредните активности и
- ▶ рационалност од аспект на времетраење, вклучени човечки ресурси и средства.

Во испитувањето е користен и квантитативен и квалитативен приод, како и соодветни инструменти.

1. ЦЕЛИ НА ИСПИТУВАЊЕТО

Целта на ова испитување беше да се обезбедат релевантни информации за состојбата на крајот од првиот циклус на реализација на програмата *Јазична писменост* и врз основа на нивното споредување со испитувањето на почетната состојба (спроведено во 2010 година) да се донесат заклучоци за степенот на постигнување на целта (*да се подигне нивото на знаења и вештини на наставниците за да се подобрат постигањата на учениците во јазичната писменост – читање и пишување*).

Конкретни цели на ова испитување беа:

1. Да се обезбедат информации за **промените кај обучените наставници** во однос на:
 - ▶ нивните ставови кон поучувањето и учењето читање со разбирање и пишување и
 - ▶ нивните педагошки, односно методички знаења релевантни за реализација на наставата во *Јазична писменост во почетните одделенија*.
2. Да се обезбедат информации за **разликите во постигањата** на крајот на третото одделение меѓу учениците што се учени од наставници што се обучени за примена на принципите и техниките од *Јазична писменост во почетните одделенија* (ученици од проектните училишта) и учениците што се учени од наставници што не се обучувани за реализација на програмата (ученици од контролните училишта).
3. Да се обезбедат информации за **промените во постигањата** на крајот на третото одделение кај учениците во проектните училишта по тригодишната реализација на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*.
4. Да се обезбедат информации за реализацијата на *Јазична писменост во почетните одделенија* во проектните училишта, за згриженоста на наставниците и за поддршката што ја добивале.
5. Да се дадат насоки за планирање и реализација на понатамошни активности.

2. КОНЦЕПТУАЛНА РАМКА

За да се направи проценка на ефектите од *Јазична писменост во почетните одделенија* врз наставниците и нивната настава, како и врз постигањата на учениците се користеа следниве два вообичаени начини за мерење на промените:

1. „со и без активностите“ – ова е квазиекспериментален приод при што во едната група училишта (проектни училишта) се спроведуваат активностите (наставниците се обучени и се реализира проектот), а во другата (контролни училишта) не се прават промени во однос на вообичаениот начин на настава (наставниците не се обучени) и
2. „пред и по активностите“ – при што се мерат промените во проектните училишта во текот на определен временски период.

Во испитувањата на почетната состојба и во последователното испитување, а врз основа на прегледот на истржувања за факторите што битно влијаат на постигањата на учениците, одредено е да се испитаат состојбите и промените во проектните и во контролните училишта во однос на:

Фактори поврзани со наставникот

- ▶ Педагошки знаења за предавање мајчин јазик.
- ▶ Ставови кон учењето мајчин јазик и кон специфичните педагошки приоди во поучувањето читање со разбирање и пишување.
- ▶ Очекувања од учениците во областа на читањето и пишувањето.
- ▶ Познавање на наставните програми.
- ▶ Обученост на наставниците за специфични методи за поучување читање и пишување во почетните одделенија.
- ▶ Нивото на користење и фазите на загриженост за реализација на програмата *Јазична писменост***.

Фактори поврзани со социоекономската средина

- ▶ Образование на родителите*.
- ▶ Број на книги во домот.
- ▶ Навики во домот поврзани со читањето и пишувањето.
- ▶ Предзнаења на учениците пред поаѓање во прво одделение.

Фактори поврзани со училишната средина

- ▶ Заемна поддршка на кадарот во училиштето.
- ▶ Опременост на училиштето за наставата по мајчин јазик.

Фактори поврзани со поддршката од раководниот кадар

- ▶ Согледувања на тековните состојби во постигањата по мајчин јазик.
- ▶ Активности за подобрување на наставата по мајчин јазик.
- ▶ Поддршката на наставниците за предавање мајчин јазик и активностите од *Јазична писменост во почетните одделенија***.

Факторите означени со „*“ се испитувани само во Испитувањето на почетната состојба (2010 година) за да се утврди дали проектните и контролните училишта се изедначени и врз нив не се вршени интервенции кои би довеле до промени. Факторите кои се означени со „**“ се испитувани само во последователното мерење (2013 година), се поврзани со искуствата од реализацијата на *Јазична писменост во почетните одделенија* и може битно да влијаат врз нејзините ефекти.

Согласно со Концептуалната рамка изготвена на почетокот на испитувањето (Прилог 1) подолу е прикажан начинот на кој беа споредувани промените во испитуваните фактори во проектните и во контролните училишта.

Време на испитување	Проектни училишта		Контролни училишта
Пред почетокот (2010 г.)	Постигања на учениците	нема разлики —————→	Постигања на учениците
На крајот од првиот циклус (2013 г.)	↑ Постигања на учениците	—————→	↑ Постигања на учениците
Пред почетокот (2010 г.)	Фактори поврзани со наставниците	нема разлики —————→	Фактори поврзани со наставниците
На крајот од првиот циклус (2013 г.)	↑ Фактори поврзани со наставниците	—————→	↑ Фактори поврзани со наставниците
Пред почетокот (2010 г.)	Фактори поврзани со училишната средина	нема разлики —————→	Фактори поврзани со училишната средина
На крајот од првиот циклус (2013 г.)	↑ Фактори поврзани со училишната средина	—————→	↑ Фактори поврзани со училишната средина
Пред почетокот (2010 г.)	Социоекономска средина	нема разлики —————→	Социоекономска средина

3. ИНДИКАТОРИ

Индикаторите што се дадени подолу се дефинирани посебно за ова испитување врз основа на целите и активностите на програмата *Јазична писменост* и беа мерени во текот на спроведувањето на испитувањето. Резултатите што се дадени во овој извештај се дадени според наведените индикатори.

Индикатор 1 – Разбирање на учењето и поучувањето на учениците од страна на наставниците и компатибилност со начинот на поучување заснован на принципите на учењето во *Јазична писменост во почетните одделенија* (Разбирање на учењето и поучувањето мајчин јазик)¹⁴

- ▶ Ставови за учењето мајчин јазик и за поучувањето засновани на принципите на *Јазична писменост во почетните одделенија*.
- ▶ Методички и педагошки знаења на наставниците согласни со природот во *Јазична писменост во почетните одделенија*.
- ▶ Очекувања на наставниците во врска со постигањата на нивните ученици во читање со разбирање и пишување.
- ▶ Познавање на наставните програми по македонски јазик, односно албански јазик и во наредните циклуси на основното образование.

Индикатор 2 – Поддршка на наставата по мајчин јазик од страна на училишното раководство (Поддршка на промени во наставата по мајчин јазик)

1. Колку директорите и претставниците од стручните служби:
 - ▶ се задоволни од наставата по мајчин јазик, посебно во одделенска настава;
 - ▶ што преземаат за унапредување на наставата по мајчин јазик.
2. Поддршка на наставниците во наставата по мајчин јазик:
 - ▶ соработка со други наставници;
 - ▶ поддршка на промените и активностите што се воведуваат за подобрување на наставата.
3. Опременост со специфични средства за наставата по мајчин јазик.

¹⁴ Индикаторот е даден како што беше формулиран во Логичката рамка за истражувањето, а во заграда се дадени скратени називи што се користат во претходните делови од овој извештај.

Индикатор 3 – Постигања на учениците

Постигањата на учениците на тест по читање со разбирање и на тест по пишување, во кој се вклучени прашања што мерат разбирање на текст, вокабулар, декодирање и анализа на зборови, како и фонолошка свест, употреба на правописот и потребна лексика.

Индикатор 4 – Прифаќање, ниво на реализација и потреба од поддршка за Јазична писменост во почетните одделенија (Прифаќање, реализација и поддршка)¹⁵

- ▶ Прифаќање на програмата;
- ▶ Ниво на реализација на програмата;
- ▶ Потреба за поддршка за реализација.

¹⁵ Овој индикатор се користеше само во проектните училишта во мерењето на крајот на првиот циклус затоа што се однесува на искуствата, загриженоста и потребите поврзани со програмата *Јазична писменост*.

4. МЕТОДИ И ИНСТРУМЕНТИ ЗА ПРИБИРАЊЕ ПОДАТОЦИ

Соодветно со дефинираните индикатори, во ова испитување беа користени различни извори и методи за прибирање податоци.

4.1. Испитување на наставниците

Податоците за: актуелните методички и педагошки знаења на наставниците за почетното описменување, нивното разбирање за учењето читање и пишување, како и за нивните ставови како читањето и пишувањето треба да се поучуваат, се прибрани со тест составен од **куси описи (вињети) на наставни ситуации** поврзани со почетното јазично описменување и со **скала на ставови** за почетно описменување. Податоците за наставната практика: очекувањата од учениците, познавањето на наставните програми, обученоста на наставниците за користење интерактивни приоди при поучувањето на учениците во читање со разбирање и пишување, како и нивото на примена на новостекнатите знаења се прибрани со **прашалник**. Исто така беше подготвена посебна **скала за проценка** на фазите на загриженост на наставниците

Сите инструменти беа технички поместени во *Прашалник за наставниците од проектните училишта* и *Прашалник за наставниците од контролните училишта* за чие одговарање беше потребно околу 50 минути.

4.2. Оценување на јазичната писменост на учениците

Со посебно подготвени тестови и нивно спроведување на почетокот на 4-тото одделение прибравме податоци за знаењата и вештините на учениците стекнати до крајот на 3-тото одделение во читање со разбирање и пишување. Исто така, прибравме и податоци за состојбите и навиките во фамилијата на тестираните ученици, коишто се поврзани со јазичната писменост.

Двата теста и краткиот **прашалник** беа поместени во една *Тест-книшка*. За одговарање на секој тест беше потребно околу 45 минути. Тестовите беа задавани посебно во текот на два последователни дена, а на крајот од тестирањето од вториот ден учениците го одговорија прашалникот.

4.3. Испитување на директорите и претставниците на стручната служба

Податоците за состојбите во наставата по мајчин јазик, поддршката на наставниците во реализација на наставата, опременоста како и личниот ангажман на раководниот кадар во реализација на програмата *Јазична писменост* беа прибрани од директорите и стручните работници во проектните училишта. Посебно подготвените **прашања** и **скали на ставови** беа поместени во еден инструмент: *Прашалник за директорите и стручните работници*, за чиешто одговарање беше потребно околу 20 минути.

4.4. Фокус-групи со советници од БРО – координатори за програмата и со наставници од проектните училишта

По првичната анализа на податоците имаше потреба да се направи прибирање на дополнителни информации и продлабочена анализа на факторите што можеби влијаеле на постигањата на учениците во проектните училишта. Сметавме дека потребните информации најдобро би се добиле низ разговорот во фокус-групите, за што беше изготвен соодветен **протокол за фокус-група** и **листа на прашања**. Квалитативните податоци беа прибрани од група советници – одговорни за поддршка на реализацијата на програмата *Јазична писменост* во почетните одделенија и од наставниците во четврто одделение (наставниците што ја учеле генерацијата на ученици што се тествани во 2013 година) и училишното раководство во проектните училишта.

Повеќето прибрани податоци беа квантитативни, со цел да овозможат објективни споредувања на проектните училишта во двете мерења (2010 и 2013 година) како и меѓу проектните и контролните училишта.

4.5. Опис на инструментите

Подолу кратко е опишана содржината на секој од користените инструменти. Инструментите за испитувањето во проектните и контролните училишта во најголем дел беа исти за да може споредувањата да бидат пообјективни и поразбирливи за поширок круг корисници на извештајов.

Назив на инструментот	Краток опис
Прашалник за наставници ¹⁶	<p>Прашалникот за наставници се состоеше од 4 дела:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Првиот дел го сочинува скала на ставови од Ликертов тип која го мери прифаќањето на наставата и учењето според принципите на програмата <i>Јазична писменост – читање и пишување</i>. Таа првично се состоеше од 44 искази и за секој од нив се бараше да се означи степенот на согласност на петстепенна скала. Во обработката беа земени 36 искази, а 8 отпаднаа заради ниската дискриминативност. ▶ Вториот дел го сочинуваат 13 виџетки (наставни ситуации) со кои се испитуваат педагошките и методичките знаења на наставниците за поучување во почетните одделенија. 7 од задачите беа кластерски (со 3 до 6 прашања), а во 6 се бараше најдобар одговор. ▶ Третиот дел го сочинува скала на ставови во врска со очекувањата од учениците поврзани со читањето и пишувањето на крајот на третото одделение и 5 кластерски прашања за наставата по мајчин јазик во училиштето. Во овој дел беше поместена и скалата со 35 ставки со која се проценуваше загриженоста на наставниците, како и прашањата за нивото на примена на <i>Јазична писменост во почетните одделенија</i>. ▶ Последните 4 прашања бараат податоци за образованието и искуството на испитаниците.
Тест за читање и пишување	<p>Тестот за учениците се состоеше од 6 задачи (24 барања) кои мерат знаења и способности од следниве подрачја:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Читање – 4 задачи (13 барања). ▶ Пишување – 2 задачи (11 барања). <p>Вкупно беа користени 13 барања со избор од понудени одговори, 2 со куси одговори и 2 отворени задачи каде што се бараше образложение на мислењето или ставовите на учениците и една есејска задача (пишување на кус состав по дадени зборови).</p> <p>Тестот беше структуриран во три дела: 1. Тест по читање; 2. Тест по пишување; 3. Прашалник во врска со ученикот и неговото семејство, кој содржеше 6 прашања.</p>
Прашалник за директорот и стручната служба ¹⁷	<p>Во прашалникот за раководниот тим во училиштето беа дадени 14 прашања поделени во 2 две групи:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▶ Група прашања и скали на ставови, кои се однесуваа на наставата по мајчин јазик во училиштето. ▶ Група прашања во врска со информираноста и поддршката на наставниците во проектните училишта. <p>Последните 4 прашања бараат податоци за образованието и искуството на испитаниците.</p>
Листа на прашања за фокус-групи ¹⁸	<p>Во листата беа дадени 10 прашања за: начините на работа во училиштата поврзани со програмата, мислењата за добрите и слабите страни во реализација на програмата и нивно поврзување со резултатите на учениците.</p>

16 Делот од инструментот со кој се прибираат податоци за да се процени загриженоста на наставниците и нивото на примена на *Јазична писменост* во почетните одделенија е застапен само во прашалникот за наставници во проектните училишта.

17 Овој прашалник се користеше само во проектните училишта.

18 Овој прашалник беше користен со советниците од БРО и во проектните училишта.

По примената на инструментите во испитувањето пред почетокот на програмата беа проверени психометриските карактеристики на скалите и тестовите. Задачите/ставките што не беа дискриминативни не беа земени при обработка на податоците во двете мерења. И при повторното користење инструментите покажале слични психометриски карактеристики (за релијабилноста и дискриминативноста).

5. ПРИМЕРОК

5.1. Избор на училишта

Еден од истражувачките предизвици беше да се одберат два примероци – еден од проектните и еден од непроектните училишта што ќе бидат меѓусебно споредливи. Популацијата на проектните училишта ја сочинуваа 33 училишта, кои во програмата *Јазична писменост* влегле преку пријавување на конкурс на наставници – идни обучувачи. При тоа проектните училишта не се репрезент на целата популација на училишта во земјата, иако до крајот се има предвид да ги опфати сите училишта во земјата. Во дилемата, почетната состојба да се мери на репрезентативен примерок на училишта (наставници и ученици на ниво на држава) и на тој начин да се обезбеди високо релијабилна основа за споредување на ефектите кога сите училишта ќе бидат опфатени или да се изготви примерок споредбен (паралелен) на почетниот проектен примерок, со што ќе се обезбеди порелијабилно споредување на ефектите од проектните активности, се определивме за вториов приод. Така се избрани два споредбени кластерски примерока:

1. Примерок на проектни училишта и
2. Примерок на непроектни/контролни училишта.

При изборот на примерокот на проектни училишта (од училиштата вклучени во проектот) се водеше грижа примерокот што подобро да ја репрезентира популацијата на основните училишта во земјата во однос на:

- ▶ територијалната распределеност;
- ▶ урбаната средина во кое се наоѓа (град – село) и
- ▶ наставниот јазик (македонски – албански).

Беа одбрани 14¹⁹ проектни училишта. Со оглед на нивниот ограничен број и нивните карактеристики во однос на наведените фактори (поголемиот број се од град и на македонски јазик), нивната репрезентативност во однос на целата популација (сите училишта во земјата) треба да се земе со резерва.

Потоа, намерно се одбрани паралелни училишта водејќи грижа тие да бидат идентични по урбаната средина (од исти градови и слични села) и наставниот јазик и слични по социјалното потекло на учениците (што подоцна

¹⁹ Првично беа одбрани 15 проектни училишта, но во едно од нив Програмата не е реализирана затоа што не е спроведена обука во училиштето, па при споредбите се користени резултати од 14 проектни училишта.

е контролирано преку образованието на родителите) со избраните проектни училишта. Отстапување од ова правило е направено во изборот на едно контролно училиште со настава на албански јазик каде што заради непостоењето на градско непроектно училиште, избрано е соодветно приградско училиште. Во овие училишта, и уште во едно проектно и едно контролно училиште кои во 2013 беа исклучени, беше спроведено истражувањето во 2010-тата година.

Откако почна да се применува *Јазична писменост*, а при планирањето на истражувањето во 2013-тата година, беше констатирано дека во примерокот за истражувањето ќе има мали измени:

- ▶ Во едно од проектните училишта во примерокот од 2010 година не е направена обука затоа што обучувачот го напуштил училиштето. Заради тоа во повторното истражување ова училиште и неговото соодветно контролно училиште беа исклучени.
- ▶ Бидејќи во две од двојазичните училишта била реализирана обука само за наставниците со настава на албански јазик, за наставата на македонски наставен јазик истражувањето се спроведе во најблиските училишта со слични карактеристики каде наставниците со настава на македонски јазик ја поминале обуката три месеци по обуката во проектното училиште.

Примерокот на училиштата е даден во Прилог 2, а неговите карактеристики се дадени во следната табела:

Табела 11. Примерок на училишта според наставниот јазик и урбаната средина на населеното место.

Урбана средина	Проектни			Контролни			Вкуп.
	Македонски	Албански	Мешани	Македонски	Албански	Мешани	
Град	7 (8) ²⁰	1	2	7 (8)	0	2	19 (21)
Село	1	3	0	1	4	0	9
Вкупно	8 (9)	4	2	8 (9)	4	2	28 (30)

Во примерокот во 2010 година беше констатирано дека нема значителни разлики во образованието на родителите во проектните и контролните училишта со настава на македонски јазик, како и во проектните и контролните училишта со настава на албански јазик. Образованието на родителите во училиштата каде што наставата е на албански јазик е значително пониско од образованието на родителите во училиштата со настава на македонски јазик (и во проектните и во контролните училишта). Бидејќи периодот од 3 години е мал за да се случи значајна промена во демографската и социокултурната структура во едно училиште, во 2013 година не беа прибирани податоци за образовниот статус на родителите на учениците.

²⁰ Бројот во заградата се однесува на примерокот во 2010 година.

5.2. Избор на ученици

Популацијата на која се однесува мерењето на ефектите од програмата се учениците од проектните и контролните училишта што завршиле 3-то одделение затоа што програмата содржински беше фокусирана на првиот циклус на основното образование (I – III одделение). Испитувањето пред почетокот на програмата и на крајот од првиот циклус на нејзината реализација беше извршено со ученици од 4-то одделение во почетокот на учебната година, што беше популација што е најблиску до целната група и овозможува мерење на потрајните ефекти од реализација на програмата до трето одделение.

Во избраните проектни и контролни училишта во испитувањето пред почетокот на проектот, а во контролните училишта и во испитувањето на крајот на првиот циклус, по случаен избор се одбрани по 20 ученици од IV одделение. Во проектните училишта во испитувањето на крајот на првиот циклус од реализацијата на проектот изборот беше вршен само од учениците што беа учени од наставници што биле обучени во *Јазична писменост во почетните одделенија*. Доколку бројот на соодветни ученици во училиштето беше помал од 20, во истражувањето беа вклучени сите ученици. Испитувањето во 2013-тата година е спроведено на вкупно 572 ученици (54% во проектните училишта, а 46% во контролните; 63% со настава на македонски наставен јазик, а 37% во со настава на албански јазик), а во 2010 година беше на 574 ученици.

5.3. Избор на наставници

Во контролните училишта во испитувањето во 2010 година и во испитувањето во 2013 година по случаен избор се одбрани по 10 наставници од одделенска настава. Во проектните училишта во испитувањето во 2010 година изборот беше случаен од сите наставници, а во 2013 година изборот беше вршен само од наставници што биле обучени во *Јазична писменост во почетните одделенија*. Доколку бројот на соодветни наставници во училиштето беше помал од 10, примерокот ги вклучуваше сите наставници.

Испитувањето во 2013 година е спроведено на 293 наставници (156 наставници од проектните и 137 од контролните училишта)²¹. Бројот на наставници од проектните и непроектните училишта е рамномерно распределен, т.е. 53% се од проектните училишта, додека 47% од контролните; 77% се од градски средини, додека преостанатите 23% од селските²². Поголем процент испитаници (89%) се женски, 10% се машки, додека 1% не го навеле својот пол²³. Овој полов дис-

21 Во 2010 година истражувањето беше спроведено на вкупно 295 наставници.

22 Во 2010 година 49% од наставниците се од проектните училишта, 51% од контролните; 73% се од градски средини и 27% од селски.

23 Во 2010, 60% испитаници имаат завршено педагошки факултет (професор по одделенска настава), 19% вишо образование за одделенски наставник, 7% се дипломирани педагози, 5% професори по предучилишно воспитание и образование со завршен педагошки факултет и 3% испитаници се со завршено вишо образование – по предучилишно воспитание и образование.

баланс е очекуван, имајќи предвид дека огромно мнозинство од одделенските наставници во земјата се од женски пол.

Во поглед на образованието, 65% имаат завршено педагошки факултет (професор по одделенска настава), 8% вишо образование за одделенски наставник, 7% се дипломирани педагози, 4% се професори по предучилишно воспитание и образование со завршен педагошки факултет и само 2 испитаници се со завршено вишо образование – по предучилишно воспитание и образование (14% не го назначиле степенот на образование). Најголемиот дел испитаници – 37% имаат работно искуство од 11 до 20 години, потоа – 27% од 21 до 31 години, 24% до 10 години и 11% над 31 година работно искуство како наставници (7 испитаници не го навеле образованието).

Голем број од испитаниците биле претходно вклучени во проекти за осовременување на наставата: конкретно, 67% во проектот *Активна настава*, а 33% во проектот *Чекор по чекор*. Нема значајни разлики помеѓу наставниците од проектните и контролните училишта во врска со вклученоста во овие проекти. Но, споредено со 2010 година, во 2013 година процентот на наставници кои биле обучени во двата проекти е 17% помал (во 2010 година во проектот *Активна настава* биле обучени 75% наставници, а во проектот *Чекор по чекор* 52%), што веројатно се должи на новонаработени наставници што немаат обуки за овие програми.

5.4. Избор на директори и стручни работници

Директорите и по еден од стручните работници (педагог или психолог) од проектните училишта го сочинуваат примерокот на раководниот тим во училиштето. Обработени се податоци од прашалникот за директор на училиштето и претставник на стручната служба од вкупно 32 испитаници и тоа: 11 директори и 2 помошници директори; 12 училишни педагози и 4 училишни психолози (еден испитаник не го одговорил прашањето за својот стручен профил).

Повеќе од 2/3 од испитаниците се од женски пол (22 испитаници). Според старосната структура најголем е бројот на испитаници (12) со работно искуство меѓу 21 и 30 години, потоа 8 испитаници имаат искуство до 10 години, 7 испитаници имаат работно искуство над 31 година, а 5 испитаници имаат работен стаж од 11 до 21 година. Според образованието: 3 испитаници се со подготовка за одделенска настава, 7 за предметна настава, 20 завршиле педагогија или психологија, 1 испитаник одговорил друго, а 1 не одговорил.

5.5. Фокус-групи

Во рамки на фокус-групите, првичните податоци беа прибрани од 12 советници од БРО – задолжени за следење и поддршка на реализацијата на програмата *Јазична писменост во почетните одделенија*. Потоа советниците организираа фокус-групи со наставниците од примерокот во 14 проектни училишта.

Разговорот во рамки на фокус-групите се водеше со вкупно 112 испитаници, од кои 72 наставници од четврто одделение (оние чии ученици беа дел од примерокот), 19 обучувачи за програмата вработени во соодветното училиште и 21 претставник на училишното раководство (директори, педагози и психолози).

6. ПРИБИРАЊЕ, ОБРАБОТКА И АНАЛИЗА НА ПОДАТОЦИТЕ

Прибирањето на податоците беше реализирано од обучени истражувачи кои имаа претходни искуства со спроведување слични испитувања. За нив прво беше организирана еднодневна обука и беа договорени роковите за задавање на тестови за учениците и прашалници за наставниците, директорот и стручните работници.

Прибирањето податоци започна на 21 октомври, а заврши на 8 ноември 2013 година. Дополнителното процесирање на податоците, анализите и прибирањето на квалитативни податоци се реализираа во периодот од 12 до 25 декември.

Потоа беше извршено кодирање на пополнетите инструменти и прегледување на тестовите. Одговорите на отворените прашања во тестовите за учениците ги прегледуваа обучени прегледувачи (еден на македонски и еден на албански јазик), кои имаат искуство со прегледување на тестови по јазик.

Податоците се внесени во Excel-програмата, а потоа за нивно процесирање се користени:

- ▶ TIA plus-програмата (за скалата и за тестовите за наставниците и за тестовите учениците) со која:
 - се проверуваа психометриските карактеристики на инструментите;
 - се пресметуваа резултатите на тестовите и скалите на ставови;
 - се правеше споредба меѓу проектните и контролните училишта во однос на резултатите на тестовите и скалите на ставови;
 - се правеа споредби на резултатите меѓу истражувањето во 2010 и во 2013 година
 - се правеше секундарна анализа на резултатите од 2010 и 2013 на ниво на училиште.
- ▶ SPSS-програмата, која се користеше за обработката на одговорите на прашањата од прашалниците и правење споредби во одговорите на прашањата меѓу проектните и контролните училишта, како и споредби меѓу првото и второто истражување.
- ▶ SOCQ 075 Graph and Print and Excel се користеше за обработка на податоците од Скалата за загриженост за програмата.

Квантитативните и квалитативните податоци се анализирани во однос на дефинираните индикатори со користење на тематска анализа. Анализите се

вршеа како што е прикажано во концептуалната рамка (Дел II, поглавје 2 од овој извештај). Примарни беа анализите на разликите меѓу двете тестирања во проектните училишта и анализите на разликите меѓу проектните и контролните училишта. Се правеа и анализи на резултатите и споредувања по наставен јазик (македонски – албански). Резултатите од истражувањето се прикажани преку аритметички средини, фреквенции, постигања на тестовите во бодови и просечна решеност на тестовите во проценти. Разликите во постигањата најчесто се изразени во процентни поени (процентен поен е разликата меѓу два резултати кои претходно биле изразени во проценти). Во овој извештај заради полесно следење на текстот разликите во просечната решеност се изразени со бројна вредност и знакот %. Овие вредности, всушност се процентни поени и најчесто се однесуваат на разликите меѓу двете мерења (во 2013 и 2010 година), разликите меѓу испитаниците од проектните и контролните училишта или разликите според наставните јазици.

Поради исклучувањето од примерокот во 2013 година на едното проектно и едното контролно училиште, кои беа дел од примерокот во 2010 година, а за да може да се споредуваат резултатите меѓу двете тестирања, податоците прибрани од наставниците и учениците во истражувањето во 2010 година беа повторно обработени и анализирани. Евентуалните мали разлики во вредностите на постигањата од 2010 година, кои се користени во овој извештај, споредено со постигањата што се наведени во извештајот од истражувањето на почетната состојба се должат на повторените анализи. Повторните обработки не предизвикуваат промена на констатациите дека проектните и контролните училишта во 2010 година не се разликувале.

Откако се направи првична анализа на резултатите, се констатира многу мал напредок во проектните училишта, а по подрачја (како пишување во тестот на учениците) се констатираа резултати во 2013 година, кои значајно не се разликуваа споредено со резултатите во 2010 година. За да се објаснат причините за ваквата ситуација е направено следново:

- ▶ секундарна анализа на резултатите за секое проектно училиште, посебно и за секое подрачје;
- ▶ прибирање на квалитативни податоци од фокус-групата со советниците на БРО задолжени за координација и стручна поддршка во училиштата;
- ▶ прибирање квалитативни податоци од националните обучувачи кои ги обучиле и им давале поддршка на наставниците во проектните училишта и
- ▶ прибирање на квалитативни податоци од фокус-групите со обучените наставници што ја учеле генерацијата на ученици што се тествани во секое од проектните училишта.

ЛИТЕРАТУРА

1. A Child Becomes a Reader, National Institut for Literacy, RMC Research Corporation, Portsmouth, 2006.
2. Алексова А. *Примена и ефекти од проектот Математика со размислување во почетните одделенија – Извештај од електронското истражување (2012)*, МЦГО, Скопје.
3. Алексова А., Мицковска Г., Чешларов М. (2012). *Математика со размислување во почетните одделенија – Извештај од испитувањето на состојбата на крајот од првиот циклус на реализацијата на Програмата*, МЦГО, Скопје.
4. Archie A George., Gene E. Hall., Suzanne M. Stiegelbauer (2008): *Measuring implementation in Schools: The Stages of Concern Questionnaire*, SEDL.
5. Archie A George., Gene E. Hall., Suzanne M. Stiegelbauer (2008): *Measuring implementation in Schools: Levels of Use*, SEDL.
6. Allington, R.L. (2002). Research on Reading/Learning Disability Interventions. In A.E. Farstrup, & S. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 261-290). Newark, DE: International Reading Association. http://www.reading.org/publications/bbv/books/bk177_images/bk177-12-Allington-PDedSample.pdf. retrieved 9. 09. 2010.
7. Child and Adolescent Development Research and Teacher Education: Evidence-based Pedagogy, Policy, and Practice, Summary of Roundtable Meetings, December 1-2, 2005, March 20-21, 2006, Co-Sponsored by: National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) *National Institutes of Health*, U.S. Department of Health and Human Services, http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/child_adol_dev_teacher_ed.pdf, retrieved 9. 09. 2010.
8. Jones J. (2003) *Early Literacy Assessment Systems: Essential Elements*, ETS.
9. Концепција за деветгодишно основно воспитание и образование (2007). БРО, Скопје.
10. Loewenberg Ball D., M. H. Thames, G. Phelps, (2007), *Content Knowledge for Teaching: What Makes It Special?*, Paper submitted to the Journal of Teacher Education http://www.personal.umich.edu/~dball/papers/BallThamesPhelps_ContentKnowledge-forTeaching.pdf, retrieved 9. 09. 2010.
11. Мицковска Г. (2012). *Примена и ефекти од проектот Јазична писменост во почетните одделенија – Извештај од електронското истражување*, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје.
12. Мицковска Г., Нацева Б., Алексова А. (2002). *Постигања на учениците по мајчин јазик и математика – Национално оценување во одделенска настава во 2001 година*, Биро за развој на образованието, Скопје.
13. Мицковска Г., Алексова А., Нацева Б., Мицковска А., Чешларов М. (2010). *Извештај за испитувањето на почетната состојба – Проект „Јазична писменост во почетните одделенија“*, Македонски центар за граѓанско образование, Скопје.
14. Michael M., Ina M., Ann K., PIRLS 2006 Technical Report, TIMSS&PIRLS International Study Center, Boston College, 2007.
15. Mullis I.V.S. , M.O. Martin, A.M.Kenedy, P. Foy, PIRLS 2006 International Report. Chesnut Hill, MA: Boston College.
16. Нацева Б. 2008. *Екстерното оценување на постигањата на учениците во јазичното подрачје* (магистерски труд). Филозофски факултет, Универзитет „Св. Кирил и Методиј“, Скопје.

17. Нацева Б., Мицковска Г. (2002). *Стандарди на постигања по мајчин јазик – Национално оценување во одделенска настава 2001 година*, Биро за развој на образованието, Скопје.
18. Нацева Б., Мицковска Г. (2002). *Извештај за постигањата на учениците од Република Македонија во ПИРЛС 2001*, Биро за развој на образованието, Скопје.
19. Наставна програма по албански јазик за прво одделение, БРО, Скопје, 2007.
20. Наставна програма по албански јазик за второ одделение, БРО, Скопје, 2007.
21. Наставна програма по албански јазик за трето одделение, БРО, Скопје, 2007.
22. Наставна програма по македонски јазик за прво одделение, БРО, Скопје, 2007.
23. Наставна програма по македонски јазик за второ одделение, БРО, Скопје, 2007.
24. Наставна програма по македонски јазик за трето одделение, БРО, Скопје, 2007.
25. National Reading Panel: Teaching Children to Read, Reports of the Subgroups, U.S. Department of Health and Human Services, Public Health Service, National Institutes of Health, National Institute of Child Health and Human Development, NIH Pub. No. 00-4754, April 2000, <http://www.nichd.nih.gov/publications/nrp/upload/report.pdf>, retrieved 19. 09. 2010.
26. Penner-Wilger M. (2008) Reading Fluency: A Bridge from Decoding to Comprehension Research Brief, AutoSkill International Inc. http://eps.schoolspecialty.com/downloads/other/acad-ead/fluency_research.pdf, retrieved 1. 09. 2010.
27. Phelps, G., & Schilling, S., Developing measures of content knowledge for teaching reading. http://www.sii.soe.umich.edu/documents/ESJ_CKT%20reading_Final_Reformatted.pdf retrieved 1.10.2010.
28. Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. In A.E. Farstrup, & S. Samuels (Eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 291-309). Newark, DE: International Reading Association, <http://www.reading.org/Publish.aspx?page=/publications/bbv/books/bk177/abstracts/bk177-13-pressley.html&mode=redirect>, retrieved 9. 09. 2010.
29. PIRLS 2006, *A Guide to Reading Education in the Forty PIRLS 2006 Countries*, TIMSS&PIRLS International Study Center, Boston College, 2007.
30. Reutzel D. Ray (2010), *The Role of Teacher Content and Content-Pedagogy Knowledge in Student Reading Achievement: A Tale of Teacher Quality*, at the International Reading Association, Chicago, www.reading.org/Libraries/55th_Annual.../Content_Knowledge_Talk.ppt, retrieved 9. 09. 2010.
31. Reutzel, D. Ray, J. A. Dole, R. Sudweeks, P. C. Fawson, S. Read, J. A. Smith, B. Donaldson, C. D. Jones, K. Herman (2007) *Developing the Literacy Instruction Knowledge Scales (LIKS): A Comprehensive Assessment of Primary Grade Teachers' Knowledge of Reading and Writing Instruction*, Paper presented at the Annual Conference of the American Educational Research Association, Chicago, http://cehs.usu.edu/ecc/images/pdf/presentations/aera_final.pdf, retrieved 9. 10. 2010.
32. *Research-Based Reading Comprehension Instruction, Focus on Reading Strategies* <http://www.perfectionlearning.com/images/products/pdfs/fors/fors.whitepaper.pdf>, retrieved 30.09.2010.
33. *Review of Language Curriculum, UNICEF 2008/09* (Nancy Clear, Ph.D., Richard Resendez, Miske Witt & Associates).
34. Rowan, B.,S.G. Schilling, D. L. Ball, R. Miller and col.(2001), *Measuring Teachers' Pedagogical Content Knowledge in Surveys: An Exploratory Study*, CPRE, www.sii.soe.umich.edu/.../pck%20final%20report%20revised%20BR100901.pdf retrieved 30.09.2010.

35. Rowan B., R. Correnti, R. Miller, *What Large-Scale Survey Research Tells us about Teacher Effects on Student Achievement: Insights from the Prospects Study of Elementary Schools*, CPRE, <http://www.sii.soe.umich.edu/documents/LargeScaleSurvey-Research.pdf>, retrieved 30.09.2010.
36. Rowan B., R. Correnti, R. Miller, (2009), *School Improvement by design*, http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/sii%20final%20report_web%20file.pdf , retrieved 1.12.2010.
37. Snow C. E., M. S. Burns, P. Griffin, *Editors*, (1998), *Preventing Reading Difficulties in Young Children*, Committee on the Prevention of Reading Difficulties in Young Children, Commission on Behavioral and Social Sciences and Education, National Research Council, National Academy Press, Washington, DC, http://www.nap.edu/openbook.php?record_id=6023, retrieved 30.09.2010
38. *Standards for Reading Professionals—Revised 2010*, <http://www.reading.org/General/CurrentResearch/Standards/ProfessionalStandards2010.aspx>, retrieved 30.09.2010.
39. *The Impact of the Literacy and Numeracy Secretariat (2009)*: http://www.edu.gov.on.ca/eng/document/reports/OME_Report09_EN.pdf , retrieved 30.09.2010.
40. *The Study of Instructional Improvement*, <http://www.sii.soe.umich.edu/about/pubs.html>, retrieved 30.09.2010.
41. Theurer J. L. K. Onofrey (2006), *Tell Me What You Know: Preservice Teachers' Attitudes Towards Teaching Comprehension*, *The Reading Matrix*, vol. 47, no 4, pp 39-51.

ПРИЛОЗИ:

1. Рамка на истражувањето
2. Примерок училишта
3. Критериуми за оценување

ПРИЛОГ 1:

Рамка на истражувањето

ПРОЕКТ: Јазична писменоста во почетните одделенија

ИНДИКАТОРИ

Цел	Задачи	Активности	Основни индикатори	Резултати	Ефекти	Методи / инструменти
Развој на способности на наставниците во наставата по читање и пишување и за подобрување на постигањата на учениците	Развивање на способностите (подготовка на обучувачите) за обука на наставниците од одделенска настава за користење нови приоди во наставата по читање и пишување Обука на наставниците од одделенска настава за користење нови приоди во наставата по читање и пишување	Обука на наставниците за <i>Јазична писменост</i> Обука на наставниците		Број на обучени обучувачи Број на обучените обучувачи		

Цел	Задачи	Активности	Основни индикатори	Резултати	Ефекти	Методи / инструменти
	Наставниците да ги користат Десетте Принципи и техниките од програмата за <i>Јазична писменост</i> во читањето во наставата		<p>Колку блиска е постојната наставна практика во наставата по јазикот, со наставата базирана врз десетте принципи на програмата за <i>Јазична писменост</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Просечна вредност на прифаќање на поединечни ставки од Ликертовата скала која што укажува на настава базирана врз десетте принципи • % од обучени наставници чии одговори за наставните ситуации/ вињетите покажуваат разбирање за користењето на десетте принципи во наставата 	<p>Зголемено прифаќање на наставната педагогија/методите базирани врз десетте принципи на програмата за <i>Јазична писменост</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Зголемена просечна вредност на прифаќањето на поединечните ставки од Ликертовата скала кои што ја покажуваат наставата базирана врз десетте принципи • Зголемен % на обучените наставници чии што одговори за наставните ситуации/ вињети го покажуваат разбирањето за десетте принципи во наставата 	<ul style="list-style-type: none"> • Зголемен % на обучените наставници чии што одговори покажуваат зголемена примена на десетте принципи и новите наставни техники во наставата 	<p>Ликертова скала</p> <p>Прашалник за наставниците</p> <p>Тест за наставниците со вињети/наставни ситуации со кој што се мерат педагошки и методички знаења</p>
		Поддршка за наставниците во примената на Програмата		<p>Прифаќање, примена и потреба од поддршка</p> <ul style="list-style-type: none"> • % од наставниците кои што се на дадено ниво од примената на Програмата • % од наставниците кои што се во една од категориите на загроженост за примената на Програмата • % од наставниците на кои им е потребна посебна поддршка 		<p>Скали СоЦ и ЛоУ на СВМ за загрижи и за примена на Програмата</p> <p>Самоценување на наставниците за нивото на примената</p> <p>Прашалник за наставниците</p>

Цел	Задачи	Активности	Основни индикатори	Резултати	Ефекти	Методи / инструменти
	<p>Раководниот тим на училиштето дава поддршка за квалитетна настава мајчин јазик во одделенската настава</p> <p>Подобрена состојба со наставните средства за наставата по јазик</p>	<p>Подршката од раководниот тим на училиштето со давање поддршка и во следење на воведување и примената на Програмата</p>	<p>Присутно ниво на подршката од страна на раководниот тим на училиштето во наставата по јазик во одделенската настава</p> <ul style="list-style-type: none"> • % од раководниот тим на училиштето кој што не се задоволни со нивото на постигањата во читањето и пишувањето во одделенската настава. • Приоди што се користат во давањето поддршка на наставниците во. • Постојната состојба со наставните средства. • Задоволство на наставниците со подршката што ја добиваат. 	<p>Зголемено ниво на поддршка од раководниот тим на училиштето во наставата по јазик во одделенската настава</p> <ul style="list-style-type: none"> • зголемен % од претставниците на раководниот тим на училиштето кои веруваат дека нивните ученици би можеле да постигнат повеќе. • Подобрени се начините кои што се користат во давањето поддршка на наставниците • Подобрена е опременоста на училиштето со наставни средства за наставата по јазик. • Зголемено е нивото на задоволството на наставниците со подршката што тие ја имаат 	<ul style="list-style-type: none"> • Намален % од раководниот тим на училиштето кој што не се задоволни со нивото на постигањата во читање и пишување во одделенската настава. 	<p>Прашалник за раководниот тим на училиштето</p> <p>Прашалник за наставниците</p>
Повисоки постигања на учениците	<p>Подигнато нивото на знаењата и разбирањето од страна на учениците во</p> <ul style="list-style-type: none"> - читање - пишување 	Обучените наставници користат нови приоди во наставата	<p>% на учениците кои имаат точни одговори на задачите со кои што се мерат знаењата и вештините во:</p> <ul style="list-style-type: none"> -читање - пишување 		<p>Зголемен % на ученици кои имаат точни одговори на задачите што ги мерат знаењата и вештините во:</p> <ul style="list-style-type: none"> -читањето - пишувањето 	Тестовите за знаењата за учениците

ПРИЛОГ 2:

Пр/Кон	Училиште	Град	Јазик
Проектно	Љубен Лапе	Скопје	МК
Контролно	Лазо Ангеловски	Скопје	МК
Проектно	11 Октомври	Скопје	МК
Контролно	Димитар Миладинов	Скопје	МК
Проектно	Димо Хаџи Димов	Скопје	МК
Контролно	Мирче Ацев	Скопје	МК
Проектно	Ванчо Китанов	Пехчево	МК
Контролно	Кирил и Методиј	Мкакедонска Каменица	МК
Проектно	Кочо Рацин	Прилеп	МК
Контролно	Блаже Конески	Прилеп	МК
Проектно	Григор Прличев	Охрид	МК
Контролно	Кочо Рацин	Охрид	МК
Проектно	Димитар Влахов	Штип	МК
Контролно	Ванчо Прке	Штип	МК
Проектно	Страшо Пинџур	Карбинци	МК
Контролно	М.М. Брицо	Лозово	МК
Проектно	Исмаил Кемали	Гостивар	АЛ
Контролно	Фаик Коница	Гостивар	АЛ
Проектно	Георг Скендербег	Арачиново	АЛ
Контролно	Бајрам Шабани	Кондово	АЛ
Проектно	Фаик Коница	Теарце	АЛ
Контролно	Аздрени	Глоѓе	АЛ
Проектно	Кирил Пејчиновиќ	Теарце	АЛ
Контролно	Сабедин Бајрами	Камењане	АЛ
Проектно	Браќа Миладиновци (алб) Јосип Броз Тито (мкд)	Струга	АЛ/МК
Контролно	Братство	Охрид	МК/АЛ
Проектно	Рајко Жинзифов (алб) Блаже Конески (мкд)	Скопје	МК/АЛ
Контролно	Живко Брајкоски	Скопје	МК/АЛ
Проектно	Страшо Пинџур (исклучено)	Кавадарци	МК
Контролно	Димката Ангелов Габерот (исклучено)	Кавадарци	МК

ПРИЛОГ 3:**Шема на критериуми и индикатори за оценување на писмен состав- раскажување по дадени зборови**

	0	1	2
Композиција	<ul style="list-style-type: none"> нема композиција нема поврзаност на деловите употребени се 1-2 реченици 	<ul style="list-style-type: none"> слаба композиција 2 од 3 дела на композицијата мала поврзаност на деловите лоша распределба на зборови по делови (пр: воведниот дел е подолг од главниот) 	<ul style="list-style-type: none"> добро изграден состав (воведен , главен , завршен дел) поврзаност на деловите добра распределба на зборовите
Јасност на составот*	<ul style="list-style-type: none"> помалку од 50 % од речениците се јасни 	<ul style="list-style-type: none"> 50-90% од речениците се јасни 	<ul style="list-style-type: none"> 90-100% од речениците се јасни
Употреба на дадените зборови во составот	<ul style="list-style-type: none"> Нема користење или употребени се само 1- 2 збора од дадените 	<ul style="list-style-type: none"> Искористен е најмалку по еден збор од секоја категорија (ликови, настани , место) 	<ul style="list-style-type: none"> Искористени се сите зборови , а од следниве понудени зборови: фудбал, ластик, народна и место игралиште/ парк, во категориите настани и место е искористен по еден збор.
Интерпункција**	<ul style="list-style-type: none"> помалку од 50 % од интерпункциските знаци се точно употребени 	<ul style="list-style-type: none"> од употребените знаци, 50-90% се правилни 	<ul style="list-style-type: none"> од употребените знаци, 90-100% се правилни
Правопис	<ul style="list-style-type: none"> Помалку од 50% од зборовите се правописно точно напишани 	<ul style="list-style-type: none"> Правописот е правилен во 50-90% од зборовите 	<ul style="list-style-type: none"> Правописот е правилен во 90 -100% од зборовите
Конструкција на реченицата***	<ul style="list-style-type: none"> Помалку од 50% од речениците се граматички точни 	<ul style="list-style-type: none"> 50- 90 % од речениците се граматички точни 	<ul style="list-style-type: none"> 90 -100% од речениците се граматички точни
Оригиналноста****	<ul style="list-style-type: none"> Помалку од 2 индикатори за оригиналноста се присутни во составот 	<ul style="list-style-type: none"> 2- 4 индикатори за оригиналноста се присутни во составот 	<ul style="list-style-type: none"> 4-5 индикатори за оригиналноста се присутни во составот

*Јасност – мислата е целосно завршена.

** По потреба се користени: точка , две точки, запирка при набројување, извичник и прашалник.

*** Граматичката структура на реченицата е добра (правилна употреба на глаголски форми, согласување на подмет и прирок , согласување на подметот со неговите додатоци според граматички категории.

****Употреба на придавки, споредби, директно обраќање на ликовите, поврзување на настаните со конкретно место и време, како и личен печат на настаните.

CIP – Каталогизација во публикација
Национална и универзитетска библиотека „Св. Климент Охридски“, Скопје

373.3:811'271.16 (497.7)(047.31)

ЈАЗИЧНА писменост во почетните одделенија : извештај од испитувањето на состојбата на крајот од првиот циклус на реализација на Програмата / [автори Горица Мицковска... и др.]. - Скопје : Канцеларија на УНИЦЕФ, 2014. - 118 стр. : табели, граф. прикази ; 21 см

Фусноти кон текстот. - Автори: Горица Мицковска, Бојана Нацева, Аница Алексова, Ана Мицковска Ралева, Митко Чешларов. - Содржи и: Прилози

ISBN 978-9989-116-68-1

а) Основно образование – Јазична писменост – Македонија - Извештаи
COBISS.MK-ID 97524490

