

Универзитет „Св. Кирил и Методиј“ – Скопје

Филозофски факултет – Скопје

Институт за педагогија

Постдипломски студии по Менаџмент во образованието

Организација и реализација на екстерното тестирање – предизвици и проблеми

(магистерски труд)

Кандидат:

Ментор:

Милица Тимчевска

Проф. д-р Јасмина Делчева - Диздаревик

Скопје, 2016 година

Апстракт

Целта на овој труд е да изврши увид во организациската поставеност, начинот на спроведувањето и целите заради кои се спроведува екстерното тестирање во нашата држава. Преку компаративна анализа на искуствата со ваков вид тестирање во државите на Европската Унија но и во САД, се врши споредба на актуелниот модел на екстерното тестирање што се применува кај нас. Понатаму, се испитува степенот до кој истото има влијание врз оценувањето на учениците, поставените наставни цели, односот на учениците / наставниците кон работата, и конечно, врз квалитетот на образованието воопшто.

Истражувањето тргнува од претпоставката дека актуелниот модел на екстерно тестирање не го одразува во целост степенот на знаењата и постигнувањата на учениците, заради што има претежно негативни импликации врз квалитетот на образованието во Република Македонија. Исто така, трудот има за цел да укаже на потребата од ревидирање на целите заради кои истото се спроведува, заради тоа што со екстерното тестирање кај нас сè уште не се прави увид во степенот и квалитетот на реализација на поставените наставни цели, и, што е уште поважно, во способноста на учениците за примена на стекнатите знаења. Значи, трудот ја истакнува потребата екстерното тестирање во Република Македонија да стане коректив на образовната политика, со цел македонското образование да стане конкурентно, првенствено на европскиот, а потоа и на светскиот пазар.

Клучни поими: екстерно тестирање, стандарди, оценување, постигања, наставни цели, критериум, квалитет на образование.

Abstract

The aim of this thesis is to explore the organizational aspects, the implementation and the aims of the external testing in our country. Through a comparative study of the experiences acquired from this kind of testing in both the countries of the European Union and the USA, the current framework of external testing is being studied. Furthermore, there is study in the influence this framework has on the process of grading the students, on the syllabus, the attitude of both the students and the teachers toward their work, as well as on the quality of our education in general.

The research is based on the assumption that the current framework of external testing is not a reliable indicator of students' knowledge, which is the principal reason for the predominantly negative implications it has on the overall quality of the education in the Republic of Macedonia. That is why the other aim of this thesis is to emphasize the need for revision of the aims for which the testing is implemented, since the testing does not give feedback either on the level and quality of student achievement, or on their abilities for practical knowledge implementation. Therefore, the thesis emphasizes the need for transforming the external testing into a corrective tool of the educational policy of the Republic of Macedonia, so as to make the Macedonian education system competitive not only on the European, but on the global market as well.

Key words: external testing, standards, grading, achievement, syllabus, criteria, education quality

Содржина

Вовед.....	6
I Теоретски пристап кон проблемот на истражување	9
I.1.1 Стилони на учење	9
I.1.2 Принципи на проверување и оценување	12
I.1.3 Клучните поими во училишната докимологија	14
I.1.4 Теоретски гледишта за предметот на следење, оценување и проверување...	16
I.1.5 Внатрешно (интерно) VS надворешно (екстерно) проверување	19
I.2 Дефинирање на проблемот и основните поими	21
I.3 Релевантни истражувања	27
I.3.1 Екстерно тестирање во државите на Европската Унија	27
I.3.2 Стандардизираните тестови во САД	33
I.3.3 Влијание на екстерното тестирање врз учениците, наставниците, родителите и директорите.....	43
II Методологија на истражувањето	49
II.1 Предмет на истражување	49
II.2 Цел и карактер на истражувањето	51
II.3 Задачи на истражувањето	52
II.4 Хипотези	52
II.5 Варијабли	53
II.6 Методи, техники и инструменти на истражување	53
II.7 Популација и примерок	54
II.8 Статистичка обработка на податоци	56
II. 9 Организација и тек на истражувањето	56
III Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето	57
III.1 Анализа и интерпретација на резултатите добиени по пат на анкетирање на наставници	57
III.1.1 Анализа на резултатите за проверување на првата помошна хипотеза	58
III.1.2 Анализа на резултатите за проверување на втората помошна хипотеза ...	67
III.1.3 Анализа на резултатите за проверување на третата помошна хипотеза	75

III.2	Анализа на резултатите за проверување на четвртата помошна хипотеза ...	81
III.3	Анализа на резултатите за проверување на петтата помошна хипотеза	88
III.3.1	Анализа на резултатите за проверување на шестата помошна хипотеза....	92
	Заклучни согледувања и препораки	95
	Користена литература	98
	Прилози – инструменти на истражувањето	104

Вовед

Екстерното тестирање во Република Македонија како иницијатива потекнува од 2008 година, кога со измените на Законот за основно образование се предлага донесување на систем за екстерно и интерно проверување на постигнатите резултати, со цел, како што е наведено: „ Навреме да се согледаат позитивните ефекти, како и слабостите во начинот и методите на планирањето и изведувањето на наставата, како и во оценувањето на учениците”.¹ Оваа, како и ред други измени кои документот ги предвидува, се воведуваат првенствено со цел да се подобри квалитетот на образованието, да се доближи нашиот образовен систем кон образовниот систем на Европската Унија, како и да се подготват учениците за што побезболен влез и приспособување на потребите на динамичниот пазар на трудот. Првото пробно екстерно тестирање беше спроведено во учебните 2009/10 и 2010/11 година, и тоа за учениците на целата територија на Република Македонија.

Во контекст на горенаведеното, Министерството за образование и наука на РМ и Државниот испитен центар, меѓу другото имаат изработено и „Прирачник за екстерното тестирање“, во кој се наведуваат основните цели на концептот на екстерна проверка, имено:

- Да им се овозможи на учениците да согледаат што навистина знаат;
- Да им се даде можност на наставниците да ја проверат објективноста во оценувањето што го практикуваат;
- Да им стави крај на незаслужените оценки што ги пишуваат наставниците на крајот на полугодieto или на учебната година, како и да им се стави крај на уцените и притисоците што се прават врз наставниците за да напишат оценка плус, и конечно
- Тестирањето ќе покаже со какви знаења се стекнале учениците во текот на учебната година.²

¹ МОН (2008), *Предлог за донесување по итна постапка на Закон за основно образование, со Предлог на закон*, Скопје: МОН, стр.7

² МОН, ДИЦ (2013), *Прирачник за екстерно тестирање*, Скопје:НИК Нова Принт, стр. 3

Врз основа на резултатите од екстерното тестирање на учениците, се оценуваат објективноста и професионалноста на наставникот при вреднувањето на постигнувањата на ученикот. Согласно законската рамка, оценувањето се врши преку споредување на резултатите од екстерното тестирање со завршната оценка на ученикот по соодветниот предмет. Оценката што ја добил ученикот од наставникот, и онаа од екстерното тестирање, треба да бидат идентични. Дозволиво е да има отстапување во рамки на интервалот (+/- 1). За секој наставник ќе се пресметува збирно отстапување, а Државниот испитен центар изготвува ранг листа за отстапувањето на сите наставници во државата. Врз основа на ранг листата, на 20% од наставниците кај кои има најмали отстапувања во добиените показатели, им се зголемува платата за наредната година за 15%. На другите 20% од наставниците, пак, кај кои има најголеми отстапувања во добиените показатели, им се намалува платата за 15% во наредната година и се обезбедува соодветна стручна помош од Бирото за развој на образованието. Ако наставникот три години едно по друго влезе меѓу првите 20% кои имаат најмали отстапувања, се унапредува во наредното звање. Ако, пак, наставникот три години едно по друго покажува најлоши резултати, му престанува работниот однос. Акт за зголемување, односно намалување на платата на наставникот донесува директорот на училиштето. Наставникот може да поднесе жалба до надлежниот суд против актот на директорот.

Со екстерното тестирање во нашата држава се опфатени и предметите по кои учениците се стекнуваат со вештини, односно по наставните предмети за кои не може да се врши електронско екстерно проверување на успехот и постигнувањата на учениците.

Она што неколкуте години на спроведување на екстерното тестирање го изнесоа на површина е фактот дека сè уште нема веродостоен увид во евентуалното подобрување или влошување на квалитетот на образованието, поставените прашања не кореспондираат во целост со пропишаните стандарди за оценување, што од своја страна придонесува кон намалување на критериумите на наставниците, а наставниците „балансираат“ и „тактизираат“ во оценувањето на учениците за да нема отстапки помеѓу оценките. Исто така, со самиот тест не може да се добие комплетен увид во профилот и

способностите на ученикот, затоа што со прашањата се тестираат само пониските нивоа на знаење на учениците (меморирање, препознавање, репродуцирање, и сл.), додека способностите за писмено и усно изразување, критичко размислување, елаборирање, анализа и синтеза се опфатени само делумно по одредени предмети (оние од природонаучен карактер), или пак, воопшто не се опфатени. Ова се чини дека малку се разминува со принципите наведени во политиката за квалитет на Министерството за образование и наука на Република Македонија, во која, меѓу другото се вели:

- Министерството за образование и наука на Република Македонија се стреми кон подигнување на квалитетот на образовните и научните институции и градење механизми за нивно ефективно и ефикасно делување.
- Министерството за образование и наука го подигнува нивото на образованието кај младите со посебен акцент на зголемување на квалитетот на нивното знаење.³

Целта на овој труд е да ги изнесе на виделина предизвиците пред кои се исправени, не само наставниците и учениците, туку и самата образовна политика, и да поттикне изнаоѓање на издржани решенија кои навистина ќе резултираат со подобрување на квалитетот на овој сегмент од образовниот систем во нашата држава.

³ <http://mon.gov.mk/index.php/ministerstvo-meni/politika-kvalitet> (преземено: 05.03.2016 год.)

I Теоретски пристап кон проблемот на истражување

I.1.1 Стилони на учење

Во 1956 година американскиот училиштен психолог Бенџамин Блум развил класификација на нивоата на учење. Уште тогаш тој забележал дека 95% од прашањата на тестовите бараат од учениците да размислуваат исклучиво на најниското ниво на стекнување на знаење – повторување на информациите. Според Блум, има три домени на усвојување на одредена содржина:

- а) Когнитивен домен (усвојување на знаења);
- б) Афективен домен (ставови, вредности, интереси); и
- в) Психомоторен домен (вештини).

Во училиштата најчесто се среќаваме со когнитивниот домен, во кој се вбројуваат 6 различни нивоа на учење:

- Знаење (помнење на претходно наученото);
- Разбирање (владеење со значењето на наученото);
- Примена (користење на наученото во нови и конкретни ситуации);
- Анализа (разбирање на содржината и структурата на материјата);
- Синтеза (формулирање на нови структури на основа на постојните знаења и вештини); и
- Евалуација (расудување за вредноста на содржината).⁴

Во колкаво ниво ќе се применува Блумовата таксономија во наставата зависи исклучиво од терминологијата на целите кои наставникот треба да ги постигне предавајќи го предметот за кој е квалификуван, затоа што кај нас наставните програми се целно насочени. Блумовата таксономија е одличен репер за наставниците при планирањето на наставата. Така, ученик кој е оценет

⁴ Blum S., B. (1981), *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Knjiga I Kognitivno podruclje*, Beograd: Republicki zavod za unapredjivanje znanja i obrazovanja, стр. 20

со (5), би требало да е способен за работа на ниво на анализа, синтеза и евалуација. Резултатите кај нас говорат дека голем дел од учениците се сè уште на нивото на знаење, т.е. на најниското ниво.

Во тој контекст, при обработка на нови содржини и проверка на наученото треба задолжително да се води сметка за различните стилови на учење и покажување на наученото, затоа што „стилот на учење претставува префериран начин на размислување, обработка и разбирање на информациите“.⁵ Во истото дело, зависно од аспектот на обработка на информациите, се наведува дека постојат различни стилови на учење, имено: според контекстот во кој се одвива учењето (физичките услови, социјалните услови и односи и сл.), зависно од сензорниот модалитет кој се користи (**аудитивен, визуелен, кинестетички, ольфакторен, густаторен тип на ученик**), според формата на обработка на податоците (**глобален или аналитички, конкретен или апстрактен, посветен на една или повеќе активности истовремено**), што е предодредено од доминантната хемисфера при прием на информации и уште ред други класификации.

Ова е тесно поврзано со видовите, т.е. стиловите на учење, за што, исто така, постојат голем број на класификации. Така, постојат:

- **Механичко учење** (бубање, учење наизуст);
- **Опсервациско учење** (т.е. учење по пат на откривање, модел кој најмногу треба да се применува во образованието, оти придонесува кон развивање на автономија и способност за самостојно решавање на проблеми, како и примена на наученото);
- **Конвергентно (логичко) учење;**
- **Активно учење** (со директна вклученост на учениците во наставниот процес);
- **Учење по пат на увид** (што, всушност, е доминантниот облик на учење кај човекот);

⁵ Jensen E. (2003), *Supernastava*, Zagreb: Educa, стр. 25

- **Дидактичко учење** (традиционален модел);
- **Програмирано учење;**
- **Учење по модел;** и
- **Учење врз основа на улоги.**

Во 1984 година Давид Колб издвоил 4 различни видови на ученици, зависно од стилот на учење кој го практикуваат, имено:

- Активисти;
- Мислители;
- Теоретичари; и
- Прагматичари.⁶

Секој човек преферира 1-2 од наведените стилови на учење, но треба да се нагласи дека квалитетно учење подразбира примена на сите стилови, зависно од ситуацијата. Значи, препорачливо е да се стимулира примена и на оние стилови кои не одговараат на секој ученик.

Ричард Фелдер и Барбара Саломан изнеле уште една поделба на стиловите на учење заснована на 4 групи различни и спротивставени стилови:

- **Активен-рефлексивен;**
- **Чувствителен - интуитивен;**
- **Визуелен - вербален;**
- **Секвенцијален - глобален.⁷**

⁶ Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, str. 228-231

⁷ Felder M.R., Brent R. (2005), *Understanding Student Differences*, USA: Journal of Engineering Education, str. 57-72

Интересен податок достоин за внимание е дека поголемиот дел од луѓето учат по визуелен пат. За жал, поголемиот дел од наставниот материјал е од вербален тип.

I.1.2 Принципи на проверување и оценување

Според К. Поповски, постојат неколку парадигматски сфаќања за проверувањето и оценувањето, и тоа: традиционален пристап, психометриски и алтернативен, во рамките на кој има педагошко-психолошки пристап и схоластички пристап.⁸

Традиционалниот пристап, кој нашироко се употребува во нашите училишта, има за цел да спроведе сумативно оценување, т.е. да провери кој, колку и што научил. Притоа, во ваквиот пристап доминира репродукција на стекнатото знаење. Негов недостаток е што одзема повеќе време, кое наставникот и така го нема, што особено доаѓа до израз при усно испрашување, кога најголем дел од учениците се пасивни набљудувачи.

Од друга страна, психомоторниот пристап е ориентиран кон изнесување на резултатите што ги постигнале учениците. Тука знаењето на учениците се проверува посредно, преку тестови на знаења, но она што не се зема предвид, и покрај тврдењето дека тестирањето се спроведува во услови идентични за сите ученици, е фактот дека различни ученици имаат различни потреби и стилови на учење, брзина на работа и сл. **„Оценувањето кое е подредено само на барањата за мерливост на знаењата, односно на барањата за когнитивната резултативност, го запоставува подлабокото, индивидуализирано и целосно вреднување и проценување на напредокот на ученикот.“**⁹

Алтернативното сфаќање се разликува од стандардизираното проверување по тоа што претставува интерпретативен и објаснувачки пристап, при што главниот акцент е ставен на самиот процес на сознавање. Притоа, се обрнува внимание на тоа учениците да направат што е можно повеќе чекори сами, да научат да интерпретираат наместо да учат објасненија, и конечно, да

⁸ Поповски, К. (2005), *Училишна докимологија – Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Скопје: Китано, стр.16

⁹ Strmčnik, F. (1992), *Preverjanje in ocenjevanje znanja*, Ljubljana: ZRS, str. 14

научат самите критички да размислуваат. Во рамките на ова сфаќање постојат педагошко-психолошкиот и схоластички пристап. За првиот најважно е дали ученикот самиот знае да го примени наученото во секојдневниот живот, како и дали ги поседува потребните вештини и способности битни како за секојдневниот пристап, така и за професионалната практика во иднина. Исто така, се става акцент и на развивање на способноста за самостојна проценка на успешноста во применувањето на стекнатите знаења. Со самото тоа што на учениците им се дава можност наученото да го поврзат со практичното, се поттикнуваат иновативноста, самосвесноста и објективноста, што, гледано глобално, води кон постигнување на повисоки и далеку потрајни резултати. Во таа насока, Зора и Душан Рутар сметаат дека **за оценувањето има многу повеќе смисла да се говори како за епистемолошка активност и дијалог отколку како за еднозначно објективно мерење.**¹⁰

Схоластички пристап, т.е. она што Гласер¹¹ го нарекува целосно однесување ги опфаќа и материјалната или образовната, и функционалната и воспитната задача на наставата. Карактеристиките на овој пристап се:

- Се посветува подеднакво внимание и на процесот и на резултатот;
- Проверувањето и оценувањето се поврзани со поучувањето и учењето и сите се насочени кон исти цели;
- Има далеку поширок предмет на проверување и оценување;
- Методите, постапките и техниките на проверување се помногубројни и интерактивни;
- Задачите, проблемите и прашањата се поосмислени и пореални, а во исто време и попривлечни за учениците;
- Се следи индивидуалниот напредок на ученикот, без никакви споредувања со останатите ученици;
- Се дава можност за учење од сопствените грешки, и
- Наставникот е повеќе ментор отколку мерител.¹²

¹⁰ Rutar, Z. i Rutar, D. (1997), *Kaj poučijeto in preverjato v šolah*, Radovljica: Didakta, str. 86

¹¹ Glasser, W. (1995), *Kontrolna teorija za menagerje*, Radovljica: Didakta, str. 33-34

¹² Попоски, К. (2005), *Училишна докимологија – Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Скопје: Китано, стр.21-22

I.1.3 Клучните поими во училишната докимологија

Клучни поими во областа на училишната докимологија се: **следење, проверување, мерење, оценување, оценка, вреднување, стандарди, норми и критериуми.** Јасното разграничување на споменатите поими е услов за коректно и квалитетно оценување и вреднување на напредокот на учениците. **Следењето** не треба да се меша со проверувањето, затоа што под следење се подразбира набљудување за тоа што работи ученикот, за што се водат аналитички белешки. Тоа е насочено кон процесните индивидуални или групни цели во наставата. **Проверувањето**, од друга страна, е патот кој води кон оценувањето, и истото мора да е присутно во сите етапи на наставниот процес. Притоа треба да се внимава на ученикот да му се овозможи да покаже сè што знае. Кај нас многу повеќе се обрнува внимание на проверувањето отколку на следењето, што укажува на фактот дека нашата настава многу повеќе е ориентирана кон резултатите отколку кон методите на учење и поучување.

Мерењето, пак, многу често се дефинира како утврдување на разликите, кои можат да бидат квалитативни и квантитативни. Притоа, мерењето може да биде директно и индиректно. Училишното оценување е типичен пример на индиректно мерење, кое е многу посложено затоа што бара солидно познавање на поврзаноста меѓу она што се мери и различните вредности на инструментот. **Оценувањето** е давање суд за постигнувањата на ученикот и нивно вреднување со помош на оценка, додека училишното оценување е процес со кој се врши споредување на утврдената состојба на постигнувањата на учениците со посакуваната состојба, т.е. со стандардите, при што истите се идентификуваат и вреднуваат со одредена оценка. Оценувањето во нашите училишта се врши според однапред утврдени и пропишани нормативни акти. Притоа, кога го оценуваме ученикот се движиме од насока на утврдување на напредокот (проверување) во насока на оценување (евалвација).¹³

Вреднувањето, пак, претставува поширок поим од оценувањето, затоа што тука не се утврдуваат само постигнатите резултати, туку се бараат причините кои довеле до постигнување на повисоки или пониски резултати, се бараат

¹³ Powell, M. , Solity, J (1994), *Učitelj ima nadzor*, Nova Gorica: Educa, str. 45

одговори на прашањата кои се наметнуваат, и се врши проценка на соодветноста на ресурсите кои се применети, т.е. дали и колку истите се соодветни на планираните цели. Преку него и на наставниците им се овозможува да ја утврдат (не)успешноста на наставната практика, како и да се предложат измени на наставните програми таму каде што за тоа има јасно идентификувана потреба.

Што се однесува на **стандардите**, Лазаров наведува дека „образовните стандарди ги одразуваат барањата на општеството (државата)“, како и дека „тие се продукт на државната политика, или, поточно, израз на општествените потреби и интереси. Колку што барањата на државата кон образованието се поблиски до потребите на општеството, толку поголемо ќе биде совпаѓањето помеѓу образованието и развојот на општеството“.¹⁴ Значи, стандардите се однесуваат на содржините и квалитетот на образованието, при што се одредува што треба да знаат и да умеат да прават учениците по завршувањето на одреден циклус (степен) на образование. Исто така, образовните стандарди произлегуваат од постојните и развојните потреби на општеството. Во денешно време се води сметка за тоа голем дел од критериумите да бидат усогласени со другите образовни системи, како резултат на политиката на мобилност, а разликите што постојат се производ на традициите и специфичните образовни тенденции. Оценувањето на учениците не може да се замисли без стандардите, кои јасно им покажуваат на учениците што треба да знаат и да можат, заради што истите можат да се поделат на: содржински стандарди (академско знаење и вештини) и стандарди за трајно учење (знаења и вештини применливи во секојдневниот живот).¹⁵

Најважниот и најтешкиот за одредување сегмент во оваа низа на врзани терминологи се критериумите и показателите, затоа што тие се во директна врска со подобрувањето и зголемувањето на валидноста и објективноста во оценувањето. **Показателите** се однесуваат на опсегот, големината и квалитетот на промените настанати во личноста на ученикот под влијание на

¹⁴ Лазаров, П. И др. (1991), *Определяне на државните стандарти и системот за оценка на средното образование*, Софија: стр. 4

¹⁵ Marzano, J.R, Pickering, D., McTighe, J. (1994), *Assessing Student Outcomes*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development, p. 15

воспитно-образовниот процес. Тие на наставникот му помагаат не само да ги идентификува постигнувањата и слабостите на учениците, туку и да ја следи сопствената работа. Какви ќе бидат показателите зависи од теориската заснованост на моделот на наставниот процес. Притоа, многу е важно да се спомне дека е исклучително тешко да се определат солидни показатели за когнитивните и социо-емоционалните цели во воспитно-образовниот процес.

Критериумите пак, се објект за споредување, што, во контекст на образованието, се целите и стандардите. Значи, критериумите претставуваат мерка за тоа колку ефикасно се постигнати целите и задачите во ВОП. Притоа, „критериумот мора да ги одразува сите релевантни елементи преку кои може да се согледува и оценува успешноста на учениците во остварувањето на целите во програмите“.¹⁶

1.1.4 Теоретски гледишта за предметот на следење, оценување и проверување

Тука логично се наметнува прашањето што би требало да биде предмет на следење, проверување и оценување. Различни автори имаат различни ставови, но сепак, генерално гледано, постои висок степен на усогласеност во нивните гледишта. Така, според Полјак, „треба да се провери и оцени обемот и квалитетот на усвоените знаења, степенот на развиеност на способностите и квалитетот на формираните воспитни вредности“.¹⁷ Кај Крковиќ, доминација има психометрискиот став, се издвојуваат пет компоненти кои се оценуваат, и тоа:

- Спознајно-говорна компонента (знаење и разбирање на факти);
- Практична компонента (работни навики и примена на знаењата);
- Емоционално-мотивациска компонента (интереси, залагање и став кон одредени предмети);
- Компонента на субјективни можности (способности на ученикот, посебни таленти, недостатоци, неснаоѓање и сл.); и

¹⁶ Попоски, К. (2005), *Училишна докимологија – Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Скопје: Китано, стр. 42

¹⁷ Poljak, V. (1970), *Didaktika*, Zagreb: Skolska knjiga, str. 166

- Компонента на објективни можности на ученикот (можности за работа, станбени прилики, културно влијание на семејството материјалните услови во домот и сл.).¹⁸

Рајстон, Џастон и Робинс велат: „Главните цели на образованието што треба да се проценуваат опфаќаат не само сфаќања, знаења и умеања, туку и способности, ставови, интересирања, критичко мислење и лично и социјално приспособување.“¹⁹ Понатаму, додаваат: „Наставникот мора да смета дека му е должност да раководи со растот и растежот на ученикот не само во поглед на наставните предмети, туку и во поглед на помалку конкретните области како што се интересите, ставовите, способностите, емоционалното и социјалното приспособување. Тој треба да се занимава со свкупниот развој на детето“.²⁰

Досегашната пракса во нашиот образовен систем покажува дека, и покрај напорите да се опфатат и функционалните, и воспитните и психомоторните цели, следењето, проверувањето и оценувањето се насочени пред сè кон утврдување на обемот на знаењето, т.е. кон меморирање и репродукција на туѓи ставови. Оправдување за актуелната состојба има во фактот дека многу полесно е да се оцени резултатот отколку самиот процес, како и во тоа дека пропустите за стимулирање на изнесување ставови и критичко мислење изостануваат уште во базичните обуки на наставниот кадар.

Оценувањето во нашиот образовен систем во голема мера се потпира на тестовите на знаење, но и на редица други показатели. Тоа е затоа што прегледот на прашањата од кои се состои тестот и резултатите од неговата примена му помагаат на наставникот да донесе одлуки кои се однесуваат на природата и целите на курикулумот, на предзнаењата на учениците, на времето што треба да го посвети на поучување на определен дел од материјалот, како и на ефикасноста на самата настава. Во таа насока, поаѓајќи од функционалната

¹⁸ Krković, A. (1966), *Ocenjivanje u školi s psihometrijskog aspekta*, Beograd: Pedagogija 2, str. 173-174

¹⁹ Rajston, Dzaston, Robins (1966), *Vrednovanje u savremenom obrazovanju*, Beograd: Vuk Karadžić, str. 22-23

²⁰ Исто

улога на оценувањето во наставниот процес, Аирасиан и Мадаус ги класифицирале постапките на оценување во 4 категории:²¹

- **Иницијална евалуација** (за да се утврдат знаењата на ученикот на или пред почетокот на наставата);
- **Формативно оценување** (за да се следи напредокот во учењето во текот на наставата);
- **Дијагностичко оценување** (за да се утврдат потешкотиите со кои се соочуваат учениците во текот на наставата); и
- **Сумативно оценување** (за да се оцени постигањето на ученикот на крајот на одредена наставна целина).

Она што исто така треба да се има предвид е дека со тестовите не може да се провери усвоеноста на сите цели, туку само на оние кои се повикуваат на когнитивни процеси. Тоа се веќе споменатите цели, кои, според Блумовата таксономија, се категоризирани како: познавање, сфаќање, примена, анализа, синтеза и евалуација. Така, наставниците не ретко подготвуваат неформални тестови за сопствени потреби, за разлика од стандардизираните и објективни тестови кои се полагаат при екстерното тестирање. И едните и другите имаат свои предности и недостатоци. Неформалните тестови на наставниците содржат голема доза на субјективност и често „ад хок“ поставени прашања, додека стандардизираните содржат внимателно формулирани прашања, кои, за жал, ја проверуваат „исклучиво когнитивната совладаност на целите, без можности за селектирање и организирање идеи, вреднување на материјалот, креативно пишување и решавање проблеми со интегрирање на повеќе од една содржина од материјалот“.²²

²¹ Linn, E.L., Miller, M.D. (2005), *Measurement and Assessment in Teaching*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall, p. 120-121

²² Петроска – Бешка, В. (2007), *Оценување со тестови на знаење*, Скопје: Филозофски факултет, стр. 16

I.1.5 Внатрешно (интерно) VS надворешно (екстерно) проверување и оценување

Постојат различни поделби на видовите на проверување и оценување, но она што е предмет на интерес на овој труд е поделбата според тоа кој ги изведува истите. Според оваа класификација, постојат: внатрешно (интерно) и надворешно (екстерно) проверување и оценување.

Првото е континуиран процес кој наставникот го спроведува во текот на работата со учениците, но кој во исто време носи и голема доза на субјективност и неусогласеност на критериумите. Второто, пак, го изведуваат стручни лица, и во голема мера придонесува за зголемување на мобилноста како на учениците, така и на наставниот кадар. „Со него се прибираат валидни и релевантни податоци, како основа за анализирање на состојбите, за вреднување на работата на училиштата и за планирање на идните активности“.²³

Екстерното проверување по правило секогаш треба да е критериумско, и покрај основниот (минимален) критериум, може и треба да има и неколку нивоа на успешност над минималниот критериум. Во литературата постојат спротивставени мислења и ставови за оправданоста и потребата од надворешни проверувања и оценувања, но она што исто така се посочува е дека ваквите проверки имаат силно влијание врз работата на училиштата и ефектите од наставата. Имено, и наставниците и учениците својата работа ја насочуваат кон учење и поучување на она што се очекува да се најде на тестот, при што се запоставуваат другите обврски. Смит²⁴ изнесува конкретни сознанија за тоа како екстерните проверки во САД, каде што истите се можеби и најмногу застапени, влијаат на наставниците:

- Наставниците сметаат дека резултатите од ваквите тестирања предизвикуваат неприродна конкуренција меѓу училиштата;

²³ Попоски, К. (2005), *Училишна докимологија – Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Скопје: Китано, стр.183

²⁴ Smith, M.L. (1992), *Testiranje: Vplivi eksternega preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje*, Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje 1, str. 5-6

- Јавното презентирање на резултатите предизвикува чувство на непријатност, особено ако истите се под просечните;
- Наставниците се плашат дека ќе го изгубат стекнатиот статус;
- И наставниците и учениците го менуваат начинот на работа, прилагодувајќи се на она што се очекува да се најде на тестовите;
- При постигање на високи резултати се јавуваат сомнежи во врска со коректноста на тестовите и тестаторите.

Попоски²⁵ изнесува неколку предности и недостатоци на екстерното проверување и оценување. Како предности ги наведува следните карактеристики:

- Екстерната проверка овозможува увид во степенот на реализација на поставените цели;
- Придонесува за зголемена мобилност на наставниците и учениците, како и за поконтинуирани подготовки со цел да се постигне подобар резултат;
- Има за цел да ја покаже оспособеноста на учениците за синтетизирање на најзначајните знаења и умеења;
- Наставниците и учениците соработуваат и се на иста страна, затоа што имаат исти интереси;
- Екстерната проверка придонесува кон повисок степен на објективност во оценувањето, и
- Придонесува за примена на изедначени стандарди и критериуми за оценување.

Како недостатоци се наведуваат: големите материјални трошоци за нивна реализација, неводење доволно сметка за различните услови во кои се спроведуваат тестирањата (тие варираат од училиште во училиште), предизвикуваат вознемиреност, и, што е најважно, поттикнуваат т.н. кампањско учење напамет, по кое, за жал, сè се заборава и тоа многу брзо.

Сепак, се смета дека екстерните проверувања и оценувања не само што се пожелни, туку се и неопходни, токму заради варијациите во доследноста и субјективноста кои се преплетуваат при формулирањето на оценките за учениците. Во тој контекст, според Шоптрајанов „надворешното оценување би

²⁵ Попоски, К. (2005), *Училишна докимологија – Следење, проверување и оценување на постигањата на учениците*, Скопје: Китано, стр.186-187

требало да биде многу поприсутно одошто е сега. Тоа не може (и не смее) да го замени оценувањето од страна на непосредните учесници во образовниот процес – наставниците, но треба да претставува коректив на тоа оценување. Освен тоа, добро изведеното надворешно оценување би претставувало поттик за евентуални измени на ставовите на наставниците за тоа што при оценувањето е важно, а што е практично неважно“.²⁶

I.2 Дефинирање на проблемот и основните поими

Една од дефинициите за екстерното тестирање вели дека „екстерното тестирање е тест кој е подготвен од некој кој не е директно инволвиран во наставниот процес во училиштето во кое се спроведува тестирањето“²⁷ (на пр. Државниот испитен центар).

Според друг извор²⁸, екстерното проверување се спроведува од страна на овластена институција, а резултатите ги проверува и утврдува непристрасна комисија. Според концепцијата, некои екстерни тестови даваат релативно ограничени повратни информации. За разлика од овие, тестовите кои се спроведуваат во Австралија, на пример, се детално структурирани на начин да дадат веродостојна повратна информација за постигнувањата и напредокот на секој ученик, за да може понатаму наставникот да го структурира приодот за постигнување на уште подобри резултати.

Се среќаваат најразлични толкувања околу целите и важноста од спроведувањето на екстерно тестирање, но меѓу најважните се вбројуваат следниве:

- Екстерното тестирање се спроведува со цел да се утврди степенот на совладаност на наведените образовни стандарди;

²⁶ Шоптрајанов, Б. (2001), *Што да се оценува? Кој и како да се оценува?* – Зборник: *Оценување на постигањата на учениците*, Скопје: БРО – Одделение за оценување, стр. 312

²⁷ www.merriam-webster.com/dictionary/external%20examination (22.06.2015)

²⁸ Nursing Journals and Articles (2014), *External Assessment – Definition, process, importance, advantages, disadvantages, suggestions for improvement* (www.nsgmed.com – 22.06.2015)

- Да се создаде можност за споредување на способностите на учениците од различни држави;
- Да се процени степенот на напредок на одредена образовна институција, а со тоа и нејзината популарност и привлечност;
- Да се премине кон повисок степен на образование;
- За вработување;
- Да се изврши селекција на талентирани ученици;
- Да се изврши увид и проценка во начинот на работа на наставниците;
- Да се изврши увид и проценка на постигање на целите и содржините од пропишаната наставна програма; и
- Да се створат работни навики кај учениците.²⁹

Во прилог на екстерното тестирање, меѓу другото, се наведува фактот дека со континуирано вежбање и подготовка се создаваат работни навики и поголема сигурност во знаењето, но, од друга страна, колку е сето тоа издржано доколку крајната цел е исклучиво успешно полагање на екстерен тест? Онаму каде што структурата на овие тестови е приспособена на индивидуалните способности на учениците, ваквите тестови даваат солидна основа за натамошно планирање на наставата, како и за детектирање на проблемите кои се занемарени или недоволно препознаени во самиот наставен процес. Понатаму, екстерното тестирање треба да даде податоци за успешноста на образовниот систем и насоки за постигање на подобри резултати. Доколку е сеопфатно, екстерното тестирање може да претставува и најдобар начин за проценка и ревидирање на целите поставени во пропишаната наставна програма. Со тоа, тестирањето ќе стане начин за мотивација на учениците и ќе предизвика промена не само во нивниот пристап кон наставните планови и програми, туку и во пристапот на нивните наставници.

Од друга страна, екстерното тестирање во голема мера ги ограничува и стеснува аспектите од кои ученикот се оценува. Така, со системот за

²⁹ Nursing Journals and Articles (2014), *External Assessment – Definition, process, importance, advantages, disadvantages, suggestions for improvement* (www.nsgmed.com – 22.06.2015)

електронско екстерно тестирање во нашата држава не постои можност за проверка на способностите на ученикот за говорна интеракција, писмено и усно изразување, ниту пак за аналитички пристап кон проблем или изразување на критичко мислење. Исто така, не се тестираат, ниту пак постои сосема разработена концепција да се тестираат сите наставни цели од наставните програми. Ова од причина што исклучиво со прашања со селекција не можат да се проверат способностите на учениците за повисоките нивоа од Блумовата таксономија (анализа, синтеза, и донекаде примена на наученото). Овој недостаток е особено евидентен кај предметите од јазично и уметничко подрачје. Со тоа се праќа порака дека тестирањето и не е баш тесно поврзано со наставата, туку дека е нешто што може да се совлада за релативно кус временски период и надвор од наставата. Уште повеќе, самото тестирање не се доведува во корелација со сознанијата кои наставникот ги има за учениците во текот на целогодишната работа со нив. На учениците се гледа исклучиво од статистички аспект, и, што е уште поважно, постојат многу малку можности за подобрување на квалитетот на оценување. Дури и не сакајќи, се испраќа порака дека на крајот познавањето на содржините од одреден предмет се сведува на учење на одговори на однапред познати прашања наизуст. Кон горенаведеното се надоврзува и фактот дека не се тестираат ист број на ученици по сите предмети. Така, на пример, по некој предмет се случува да се тестираат по 50-60 ученици, а по друг по дваесеттина ученици. Исто така, бројот на прашањата во басенот на прашања за екстерно тестирање варира зависно од неделниот фонд на часови за секој од предметите одделно, така што пред учениците се поставуваат неизбалансиран предизвици. Имено, не е исто да се учат 100, 200 или 300 прашања.

Во литературата се среќаваат алтернативи на терминот **„екстерно тестирање“** кој е во официјална употреба кај нас. Имено, некаде се именувани како **„стандардизирани тестови“** (*standardized tests*), што, според номенклатурата, се поклопува со нашата законодавна рамка, или како **екстерна проверка** (*external assessment*), па дури и како **национални тестови** (*national tests*).

Според Монс, „стандардизираниите тестови не се само инструмент преку кој на практичен и неутрален начин се врши проценка на знаењата и

способностите на учениците, туку тие се и клучен инструмент за реформи во образовната политика.³⁰

За да бидат јасно и потполно разбрани, стандардизираните тестови треба да се конципирани во согласност со четирите развојни тенденции во европските образовни системи: сè поголемиот тренд на квантитативно мерење на исходите и давање приоритет на наставните цели, новата општествена супервизија на наставниците и училиштата од страна на овластени образовни институции и лица, промените во концентрацијата на моќ, како и развојот на училиштата во насока на поголема отвореност кон локалната средина и опкружување.

Една друга дефиниција вели дека: „Стандардизиран тест е процедура преку која се врши проценка на способностите, знаењата или вештините на учениците под јасно наведени и строго контролирани услови кои се однесуваат на креирањето на тестовите, нивно администрирање, давање бодови и толкување на резултатите, што се врши со помош на толковната рамка која е/би требало да биде составен дел на тестот“.³¹

Стандардизираните тестови во образованието имаат разновидни цели и предвидени ефекти. Пред сè, со овие тестови се мери постигањето на учениците, што, од своја страна, е показател за квалитетот на образованието. Тие, исто така, служат да воспостават врска помеѓу давателите на услугата (наставниците, училиштата, а во некој случај и локалните образовни власти) и администраторите, кои ја дефинираат самата услуга. Па така, стандардизираните тестови се менаџерска алатка која во исто време влијае како врз дејствата на извршителите, така и врз обезбедувањето информации за нивната успешност пред претпоставените.³² Исто така, од стандардизираните тестови се очекува да дадат информации за луѓето надвор од училиштето, особено за родителите.

³⁰ Mons, N. (2009), *Theoretical and Real Effects of Standardized Assessment*, Eurydice Network, str.5

³¹ Shiel G., Kallaghan T., Moran G. (2010), *Standardised Testing in Lower Secondary Education, Research Report 12*, Dublin: St. Patrick's College Educational Research Centre, str.22

³² Woessmann L. (2007), *International Evidence on School, Competition, Autonomy and Accountability: A Review*, Peabody Journal of Education, p. 71

Бројните студии за спроведувањето на стандардизираните тестирања покажуваат дека теоретската заснованост на ваквиот модел не е совршена. Локалните власти одговорни за нивно спроведување постојано развиваат стратегии за да одговорат на институционалните барања, што често пати не кореспондира со предвидените резултати (пример за тоа се невклучувањето на ученици со посебни образовни потреби на тестирањата со цел вештачки да се подигне успехот на училиштето, или интензивното вежбање за тест и запоставување на продлабочено, опитно поучување).

Стандардизираните тестови се конципирани со цел да се проверат фундаментално важни прашања за воспитно-образовниот процес. „Согласно логиката на економијата чии основи лежат во *иновацијата* и *знаењето*, постојано се потенцира потребата да се инвестира во човечки ресурси, што, од своја страна, се рефлектира во потребата да се подигнат воспоставените образовни нивоа“. ³³

Следствено, на стандардизираните тестови се гледа како на повеќе функционална алатка. Тие служат за прибирање на квантитативни податоци преку кои се оценуваат образовните политики на училиштата. Како алатка за координирање на дејствата на локалните учесници на микро-политичко ниво и одлуките донесени на макро-политичко ниво, стандардизираните тестови може да послужат и за воведување на поефикасни начини на учење и поучување во децентрализираните системи. Тие, исто така, придонесуваат и кон создавање на нов вид рамнотежа помеѓу училиштата, локалните образовни власти и носителите на одлуки на федерално ниво.³⁴ Следствено, стандардизираните тестови служат, како за одредување на структурата на когнитивната содржина (јасно дефинирани наставни цели), така и за контрола на сите засегнати страни. И конечно, стандардизираните тестови стануваат средство за пренос на одговорноста – ако во минатото ученикот беше во центарот на оценките околу постигнувањата, сега акцентот се става на

³³ Maroy C. (2005), *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? Cahier de recherche en Éducation et Formation n° 49*, Louvain-la-Neuve: Université de Louvain, p.13

³⁴ Broadfoot P. (2000), *Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur*, *Revue Française de Pédagogie*, n° 130, p. 43-55

одговорноста на училиштата, на сметка на што училиштата добиваат поголема автономија.

Во рамките на овој модел на стандардизирани тестови предвидени се низа мерки за казни и пофалби кои зависат од резултатите постигнати на тестирањето, а кои може да имаат сериозни последици не само за училиштата (финансирање на училиштето), туку и за учениците (повторување) и наставниците (квалификации).³⁵ Што се однесува на учениците, тестовите се конципираат со надеж да поттикнат што повеќе ученици кон поголеми постигања, кои, пак, се резултат на јасно дефинирани наставни цели, но и да помогнат во одредување на насоката во која би требало да се движи натамошното образование на ученикот. Тестирањето би требало да влијае на зголемување на мотивираноста на ученикот за учење. Наставниците, пак, се одговорни како пред нивните претпоставени, така и пред целото општество, за постигнувањата на нивните ученици. Оттука, наставниците се очекува да работат многу понапорно и да ги унапредат професионалните способности ако сакаат нивните ученици да постигнат подобри резултати.

Со тоа на локалните административни власти одговорни за менаџирање на училиштата им се овозможува да ги идентификуваат проблемите и да спроведат ефикасни мерки за пофалба и казна доколку одредено училиште не е во можност да постигне подобри резултати за даден временски период.

Освен подобрената ефикасност, стандардизираниите тестови според некои автори придонесуваат и кон разрешување на прашањата околу нееднаквите образовни можности.³⁶ Со воспоставување на еднакви образовни стандарди за сите ученици, наставниците се принудени да постават заеднички очекувања независно од ситуацијата на ученикот (инвалидитет, етничко малцинство, понизок општествен статус) и од опкружувањето во кое работат. Со тоа ќе се стандардизира и образованието (т.е. учениците ќе изучуваат исти содржини, со ист фонд на часови и исти наставни цели), со што би се намалиле општествените и образовните нееднаквости, и, што е уште поважно, би се

³⁵ Goodwin B., Englert K., Cicchinelli L. F. (2002), *Comprehensive Accountability Systems. A Framework for Evaluation*, Mid-continent Research for Education and Learning, p. 31

³⁶ Grissmer, D.W., Flanagan, A., Kawata, J., Williamson, S. (2000), *Improving student achievement: What state NAEP scores tell us*, Santa Monica, CA: The Rand Corporation, p.42

подобриле постигнувањата на учениците од општествено ранливите категории.

I.3 Релевантни истражувања

I.3.1 Екстерното тестирање во државите на Европската Унија

Екстерно тестирање применуваат 20 држави од Европската Унија и соседството, како на пр. Франција, Велика Британија, Данска, Холандија и Белгија. Во Шпанија ваков вид на вреднување се користи само во поединечни области. Финска, Грција и Италија не спроведуваат вакви проверки.

Во Шпанија, на пример, за да се процени успехот на учениците се земаат во предвид резултатите од националните, т.е. стандардизирани тестови, или се следи напредокот на ученикот. Ова важи за Мадрид и Каталонија. Во Данска, пак, резултатите на учениците се анализираат како преку национални тестови, така и преку завршните испити или преку анализа на статистичките податоци за преодност при преминот од основно во средно образование.

Во Португалија овие испити имаат и други аспекти. Тука, покрај оценката, во предвид се земаат и социо-економскиот статус на ученикот, бројот на ученици во одделението, образовното ниво на родителите, но и стабилноста на работното место на предавачите. Во Ирска, пак, во предвид се земаат и резултатите од екстерните тестирања, но и напредокот на учениците. Притоа, добиените резултати не се објавуваат.³⁷

Причините заради кои се спроведува екстерното тестирање во Словенија се следни:³⁸

1. Екстерното тестирање треба да придонесе за подобар квалитет на учењето, наставата и знаењата;

³⁷ www.iserbia.rs/novosti/ocene-studenata-kao-merilo-obrazovnih-sistema-3424/ (преземено: 18.02.2016)

³⁸ Младински образовен форум (2013), *Анализа и препораки (ревизирана верзија) – Екстерно тестирање во Република Македонија* (www.mof.org.mk, преземено: 04.11.2015 год.)

2. Екстерното тестирање да оценува како се постигнуваат стандардите на знаењата пропишани со наставните програми;
3. Да придонесува за разбирливата примена на различни наставни методи и техники;
4. Да ја олесни ефективната евалуација на наставните планови и програми;
5. Да придонесе во обезбедувањето еднакви образовни можности за сите ученици;
6. Да ги развива способностите на учениците за критичко вреднување на своите постигања;
7. Да им обезбедува на учениците информации за стекнатите знаења што можат да се споредуваат со нивните вршници и со просеците на ниво на држава; и
8. Да придонесува за поизедначени критериуми во оценувањето од страна на наставниците.

Во образовните системи ширум Европа тестирањето се доведува во тесна врска со **квалитетот** на образованието. Токму заради трендот на мерење, проценување и споредување на постигнувањата на училиштата и учениците е воведена т.н. **Quality Assurance Evaluation (QAE)**.³⁹ Кога зборуваме за националните тестови во Европа, тие може да се поделат во три категории.

Првата група тестови служи да се одреди нивото на постигања на ученикот на крајот на еден образовен период и има влијание врз натамошното школување, или, конкретно, врз групирањето на учениците (Луксембург, Малта, Холандија), преминувањето во погорно одделение или во друго училиште. Општо гледано, ваквите тестови кои ги одредуваат афинитетите на ученикот се задолжителни за учениците на 15-16 годишна возраст во речиси сите европски земји. Само во неколку држави вакви тестови се спроведуваат и во основното образование (Белгија, во францускиот регион и во Полска). Ваквиот вид на тест во Холандија (*CITO*) и во Луксембург им дава насоки на родителите во какво средно училиште да го запишат своето дете.

³⁹ Pons X. (2012), *The Turn and the Paths – School External Evaluation in England, Switzerland and France: A Sociological Approach*, Sweden: Umea University, p.123

Втората група тестови се т.н. стандардизирани тестови, чија главна цел е мониторинг на училиштата или на образовниот систем во целина. Резултатите укажуваат на квалитетот на наставата, и, во помала мерка, на работата на наставниот кадар. Исто така, од нив се добиваат податоци за ефикасноста на образовните политики и практики, како и за тоа дали во одредено училиште има подобрувања. Тие се спроведуваат во: Белгија, Естонија, Ирска, Италија, Франција, Литванија, Романија, Финска и Шкотска. Тие се задолжителни за сите ученици.

Третата група тестови се во служба на процесот на учење, затоа што со нив се кристализираат посебните потреби на секој ученик. Затоа се нарекуваат „формативни проценки“. Овие тестови, заедно со континуираната проценка на наставниците, служат за подобрување на постигнувањата на учениците.⁴⁰ Тие се спроведуваат во: Белгија, Данска, Ирска, Франција, Кипар, Луксембург, Унгарија, Шведска, Англија, Шкотска, Исланд и Норвешка, а од 2007 година не се задолжителни во основното образование.

Според експертите, националните тестови можат истовремено да се користат и за неколку од горенаведените цели, што и не е сосема соодветно.⁴¹

Што се однесува на прашањата присутни на овие тестови, **кај најголемиот дел од државите во Европа има мешавина од прашања со повеќе понудени одговори, прашања со дополнување или есејски прашања, како и отворени прашања.** Само еден тип на прашања (со повеќе понудени одговори) има на *CITO* тестот во Холандија, на одредени тестови во Франција и Италија, Бугарија и Норвешка. Во Ирска, Франција, Литванија и Романија учениците добиваат делумно исти, а делумно различни прашања. Има и држави каде секој ученик добива посебен тест, со цел да се одговори на индивидуалните потреби и способности на секој ученик, но и да се спречи препишување. Таков е случајот со Данска.

⁴⁰ Black P., William D. (1999), *Assessment for Learning, Beyond the Black Box*, University of Cambridge: Assessment Reform Group, p. 11

⁴¹Eurydice (2009), *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organization and Use of Results*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, стр. 16

Во Данска тестирањата се спроведуваат со цел да се дојде до потребите на секој ученик одделно, како и да се направат планови за организација на наставата на која се гледа како на алатка која на родителите им дава целосен увид во постигнувањата и напредокот на нивните деца. Тестирањата се изведуваат по електронски пат и се прилагодливи (ако ученикот даде погрешен одговор на некое прашање, автоматски добива полесно, и обратно, после секој точен одговор добива потешко прашање). Тоа значи дека секој ученик има свој тест, соодветно прилагоден на академското ниво на кандидатот. Притоа, на екстерното тестирање се гледа како на инструмент кој се користи за натамошно креирање и модифицирање на наставните програми. За таа цел е основан и Данскиот институт за евалуација (*EVA – Danish Evaluation Institute*), да врши евалуација на наставата и поучувањето на сите нивоа на образовниот систем. Тоа го прави на систематски начин, постојано развива и разработува методи и техники за евалуација, служејќи се не само со сопствените, туку и со меѓународно стекнатите искуства. Исто така, со цел да ги “зајакне евалуацијата и развојот на квалитетот во задолжителното образование”⁴², данското Министерство за образование во 2006 година го основало и Советот за евалуација и квалитативен развој на основното и средното образование.

Учениците во Ирска добиваат тестови со различни тежински нивоа. Учениците во Англија, пак, на 14-годишна возраст полагаат тестови по математика со 4 различни тежински нивоа, при што наставниците решаваат кое е најсоодветното ниво за секој ученик. Сличен е случајот и со Шкотска, при што за секое тежинско ниво постојат по неколку варијации, со што се спречува препишување и информирање на ученици од други училишта.

За разлика од Обединетото Кралство и САД, во остатокот од Европа моделот на вакви тестирања е значително “помек”. Тука ќе бидат разгледани два модела, од кои првиот произлегува од дискусиите за стандардите и оценувањето во Австрија, Германија и Швајцарија. Овој модел е опишан од страна на д-р Екхарт Климе, додека вториот модел, кој инаку се применува во Франција, е развиен од страна на Тело.

⁴² Ministry of Education Denmark: <http://eng.uvm.dk//publications/engonline.htm>
(преземено:22.06.2015)

Во неговиот извештај насловен како: „За развојот на националните образовни стандарди“, д-р Екхарт Климе, истражувач од Германскиот институт за меѓународни образовни истражувања (*DIPF*), заедно со неговиот тим, предлагаат востановување на образовни излезни резултати.⁴³ Ваквите стандарди ориентирани кон резултати ги определуваат наставните цели кои треба да се постигнат, што се проценува преку стандардизирани тестови. Наспроти нив стојат содржински базираните стандарди, кои се фокусираат на наставните содржини (нешто слично, но не толку детално колку концептите од наставните планови и програми). Климе и неговиот тим тврдат дека клучната улога во целиот процес ја има комбинирањето на стандардите и тестирањето. „Тие јасно ги отсликуваат најважните образовни црти на нашиот образовен систем. Ова може да биде корисно како за учениците, така и за родителите, но во исто време служи и да ги унапреди вештините на наставниците и квалитетот на образованието воопшто. Стандардите се вградени во процесот на тестирање, и преку нив се набљудува образованието и успешноста на училиштата... Целта на тестовите е да се анализираат ефектите (примарни и секундарни) од применетите наставни методи и да се промовира преземање на рационални и крајно професионални мерки. Така, резултатите добиени од тестирањата се корисни само доколку придонесуваат кон унапредување на професионалните способности на наставниот кадар, квалитетот на училиштето и воспитно-образовниот процес во истото“.⁴⁴

Подеднакво важно е да се согледа и како излезните стандарди можат позитивно да влијаат на родителите и учениците. Имено, со комбинирањето на стандардите и тестирањето се добиваат прецизни информации за тоа кои предмети се приоритетни, а во исто време тоа е идеално за олеснување на дијалогот помеѓу самиот наставен кадар. За разлика од претходниот модел, кај овој модел тестовите воопшто не влијаат врз одлуките на учениците за натамошно образование и стекнување на квалификации, т.е. ваквите тестови не одредуваат како и каде ученикот да го продолжи натамошното школување.

Што се однесува на наставниците, ваквите стандарди ориентирани кон

⁴³ Klieme E. et al. (2004), *Le développement de standards nationaux de formation: Une expertise*. Bonn: Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF), p. 48

⁴⁴ Исто, p. 46

резултати даваат насоки за процесот на поучување и укажуваат каде лежи одговорноста, т.е. „го нагласуваат фактот дека и наставниците и учениците се подеднакво важни за излезните резултати од воспитно-образовниот процес“.⁴⁵ Исто така, во споредба со горенаведениот модел, Климе предлага пристап каде **„резултатите од тестовите треба да им користат на наставниот кадар и менаџерскиот тим во училиштето, а не на јавноста... Мерењето на постигнувањата на учениците треба да претставува можност училиштата да ги увидат резултатите од нивната работа и на исходите да пристапат со крајна стручност и професионализам“**.⁴⁶

Според Тело, пак, стандардизираните тестирања треба да имаат т.н. „огледало ефект“.⁴⁷ Тоа значи дека сите засегнати страни во ВОП треба да се соочат со резултатите од нивната работа, но не неопходно и со појаснување на истите. На наставниците им е потребна повратна информација за методите кои ги користеле, за да можат да ги унапредат истите, или да воведат подобри, доколку не ги постигнале поставените цели.

Сепак, и двата горенаведени модели се базираат на претпоставки, од кои голем дел се сè уште нецелосно докажани. Тие претпоставки се: ⁴⁸

- Тестовите се одличен начин како за мерење на квалитетот на процесот на поучување, така и за знаењата и способностите на учениците.
- Врз мерењето не влијаат мотивираноста на учениците, нивните јазични способности, социјалниот статус или националноста.
- Наставниот кадар се мотивира преку востановен систем на награди и казни, како и преку перцепцијата на нивната работа од страна на родителите и останатите надворешни чинители. Наставниот кадар постојано бара начини за подобрување на сопствената работа.
- Резултатите од тестирањата им помагаат на наставниците да ги подобрат

⁴⁵ Klieme E. et al. (2004), *Le développement de standards nationaux de formation: Une expertise*. Bonn: Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF), p. 48

⁴⁶ Klieme E. et al. (2004), *Le développement de standards nationaux de formation: Une expertise*. Bonn: Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF), p. 53

⁴⁷ Pons X. (2008), *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels. Les discours et les méthodes (1958-2008)*, thèse de doctorat de science politique, IEP Paris, p. 56

⁴⁸ Mons, N. (2009), *Theoretical and Real Effects of Standardized Assessment*, Eurydice: EACEA, p. 13-14

нивните наставни методи.

- Резултатите од тестирањата му помагаат на административниот кадар да го подобри менаџирањето со училиштето.
- Училиштата стануваат директно одговорни за постигнувањата на учениците.
- Родителите ја сфаќаат важноста на тестирањето и можат на резултатите на нивното дете и на училиштето да гледаат како на една неразделна целина. Овие показатели би поттикнале здрава конкуренција меѓу училиштата, што, од своја страна, би придонело кон подобрување на образовниот систем во целост.

I.3.2 Стандардизираните тестови во САД

Во почетокот на деведесеттите, Тексас носи одлука стандардизираните тестирања да станат задолжителни за учениците на крајот од четвртата, осмата и десеттата година од образованието.⁴⁹ Според оваа проценка на академските способности (TAAS), и учениците и наставниците се одговорни. Зависно од постигнатиот успех, училиштата биле рангирани во различни категории, според кои натаму училиштата или добивале додатни средства за натамошно совршување, или добивале казни кои можеле да доведат и до трајно затворање на училиштето. Резултатите исто така имале влијание и врз натамошното школување на ученикот, бидејќи преку нив се одредувало дали ученикот треба да повторува или да го продолжи своето образование во друго училиште.

Раните истражувања за ефектите од ова тестирање укажуваат дека истото имало позитивно влијание за учениците. Имено, имало подобрување на просечните резултати, но и во постигнувањата на учениците од различни етникуми. Особено во периодот помеѓу 1994-2000 година се зголемил бројот на учениците кои на крајот на десеттата година од образование ги постигнале минималните стандарди. Ова особено било забележливо помеѓу Афро-Американците.⁵⁰ Сепак, резултатите на учениците од Тексас на државниот испит (NAEP), покажале многу мал, па дури и незначителен напредок, зависно

⁴⁹ Haney, W. (2000), *'The myth of the Texas miracle in education'*, Education Policy Analysis Archives, vol. 24-1, (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n41/>)

⁵⁰ Hong W-P., Youngs P. (2008), *Does high-stakes testing increase cultural capital among low-income and racial minority students?*, Education Policy Analysis Archive, vol 16-6, p. 2-18

од предметот по кој се тестирале учениците.⁵¹ Ваквите податоци придонеле кон воспоставување на неколку основни методолошки правила при вршење на квалитетна и веродостојна проценка на ефектите од стандардизираните тестови. Така, ефектите не треба да се толкуваат исклучиво врз основа на добиените резултати на локално ниво, оти тогаш тоа би претставувало само статистички приказ на процесот на поучување исклучиво за тест, и не би било вистински индикатор за тоа дали ваквата образовна политика е навистина ефектна или не. Следно сознание до кое се дошло е дека ефектите од стандардизираните тестови треба да се предмет на подолгорочна евалуација, затоа што првите години од воведувањето на тестирањето можат да дадат лажни позитивни резултати. Неочекувано високите академски резултати биле причина да се истражи и како се спроведувало самото тестирање, при што се дошло до сознание дека од тестирањето биле изземени учениците со посебни образовни потреби.⁵²

Квалитативните анализи, пак, како што е студијата на Бохер и Џенингс од 2005 година,⁵³ откриле промени во однесувањето на наставниците, кои почнале учениците да ги категоризираат во групи зависно од нивото на знаење, при што се фокусирале на работа со учениците на кои им требало малку помош за постигање на подобри резултати. Со тоа се бореле за придонес кон вкупниот просек на училиштето, но за жал, на сметка на учениците со послаби постигања, кои биле запоставени.

Втората студија на случај се однесува на Чикаго и служи преку неа да се прикажат недоследностите во резултатите, како и проблемите предизвикани од тестирањето. Во 1995 година локалните власти во Чикаго донеле одлука сите ученици задолжително да ги достигнат минимум бараните стандарди на тестот за основни вештини (*Iowa Test of Basic Skills*) на крајот од третото, шестото и

⁵¹ Treisman P. U., Fuller E. J. (2001), *Comment by Philip Uri Treisman and Edward J. Fuller In D.*

Ravitch (Ed.), Brookings papers on education policy, Washington DC: The Brookings Institution, p. 208-218

⁵² Haney, W. (2000), *'The myth of the Texas miracle in education'*, Education Policy Analysis Archives, vol. 24-1, (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n41/>)

⁵³ Mons, N. (2009), *Theoretical and Real Effects of Standardized Assessment*, Eurydice: EACEA, p. 16

осмото одделение, како услов за влез во следното одделение.⁵⁴ Учениците кои немало да положат требало да добијат дополнителна помош, во спротивно повторувале затоа што и покрај помошта не успеале да ги постигнат бараните резултати. Ваквата пракса имала непосредно, па дури и поразително влијание, затоа што во првите две години од воведувањето на тестирањето, една третина од тестираните ученици го повторувале одделението. Сепак, по првичниот шок, резултатите значително се подобриле, т.е. забележително се намалил бројот на ученици-повторувачи.⁵⁵

Подеталните истражувања на овој феномен покажале дека напредокот всушност и не бил толкав колку што покажувале почетните анализи. Родерик, Џејкоб и Брик докажале дека напредокот варираше зависно од училишната година, предметите по кои се тестирале учениците, како и од групите на ученици кои се тестирале. Така, иако се чинело дека тестот им помагал на учениците кои имале проблеми со читање со разбирање и математика, тој сепак им бил од полза само на најдобрите ученици. Исто така, Џејкоб докажал дека има многу слаба или никаква корелација помеѓу резултатите кои истите ученици ги постигнувале на локалните тестирања по математика и на ITBS тестот од една страна, и Програмата за проценка на постигнатите цели, од друга страна. Се покажало дека добрите резултати по математика се должат на присуството на вежби од основите на аритметиката кои учениците лесно ги сфаќале. Исто како во случајот со Тексас, се покажало дека наставните програми се стесниле и дека малку им се помагало на учениците на кои им била неопходна помош при совладување на предвидените содржини.⁵⁶

Во деведесеттите години на минатиот век кај многу држави во САД се забележува премин од тестирање според минимум стандарди кон тестирање на опитноста и владеењето со знаењето, според кое процесот на учење се проценува од многу посеопфатен аспект. И тука

⁵⁴ Roderick M., Jacob B. A., Bryk A. S. (2002), *The impact of high stakes-testing in Chicago on student achievement in promotional gate grades*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol 24-4, p.333-357

⁵⁵ Roderick M., Nagaoka J. (2005), *Retention under Chicago's high-stakes testing program: Helpful, harmful, or harmless?* *Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol 27-4, p. 309-340

⁵⁶ Lipman P. (2004), *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*, New York: Routledge Palmer, p. 27

истражувачите дошле до различни резултати. Во 2002 година Амрајн и Берлинер се обиделе да воспостават корелација помеѓу овој вид тестирање и националното *NAEP (National Assessment of Educational Progress)* тестирање, при што повторно се откриле недоследности во резултатите по предметите математика и читање со разбирање на крајот на четврто и осмо одделение. Имено, некаде биле забележани подобрувања, а некаде послаби резултати. Според методологијата која Розенхајн ја користел за истражување на оваа состојба, се покажало дека резултатите од националните тестови се подобриле во државите кои вовеле тестови слични на нашата државна матура (*high-stakes testing*).⁵⁷ Сè на сè, истражувањата не покажале постоење на силна или директна врска помеѓу ефикасноста и тестирањата. Ваква врска помеѓу ефикасноста и тестирањата не може да се согледа ниту во последниот извештај од *PISA* тестот од 2007 година.

Прашањето што тука се поставува е каква е врската помеѓу политиките на одговорност и успешноста на државите на тестовите? На ова прашање не е толку едноставно да се одговори, затоа што политиката на одговорност е тесно поврзана со политиките и практиките кои се применуваат во училиштата.⁵⁸ За да даде одговор на ова прашање, Организацијата за економска соработка и развој (ОЕЦД) развила модели кои ги опфаќаат општествено-економското потекло на учениците, како и различните одлики на моделите на одговорност (врски со стандардите, (не)објавување на резултатите, како и дали податоците се користат за проценка на работата на наставниците и сл.). Се добиле различни резултати. Се покажало дека стандардизираниите тестови имаат влијание врз добрите резултати по природни науки на тестовите *PISA* во 2006 година, но тоа се губи кога ќе се земат предвид демографските и социоекономските фактори.

Општо земено, врската помеѓу ефикасноста и тестирањата е прилично непредвидлива. Бишоп⁵⁹ појаснува дека националните тестирања може да

⁵⁷ Mons, N. (2009), *Theoretical and Real Effects of Standardized Assessment*, Eurydice: EACEA, p. 19

⁵⁸ OCDE (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1*, Paris: OCDE, p.243

⁵⁹ Bishop J. H. (2006), *Drinking from the fountain of knowledge: Student incentive to study and learn*. In A. Hanushek et F. Welsh (Eds), *Handbook of the economics of education*, Amsterdam: North-Holland p. 909-944

имаат позитивно влијание доколку се директно врзани со наставните програми и надворешните стандарди, доколку „со нив се мерат повеќеслојноста и целовитоста на постигнувањата“, и доколку даваат целосна слика за одредена возрасна група на ученици.

Харис и Херингтон⁶⁰ исто така истакнале дека екстерното тестирање има позитивно влијание, не поради тоа што учениците и наставниците се под психолошки притисок заради истото, туку заради тоа што претставува можност учениците да посветат поголемо внимание на наставните содржини, како преку дополнителната настава, така и преку нагласувањето на содржините кои треба да се совладаат. Како и да е, генералниот заклучок е дека, сепак, не постои целосен консензус околу позитивното влијание на стандардизираните тестови.

Николс⁶¹ и Ли⁶² предлагаат ваквите разлики во ефектите и резултатите да се искористат за попродабочени истражувања на моделите кои се користеле. Како и да е, генералниот заклучок е дека различните училишни политики придонеле кон дискрепанцата во резултатите, заради што во некои училишта тестирањето се покажало како корисно, додека во други предизвикало многу повеќе несакани последици.

Во контекст на горенаведеното, се наметнува прашањето како стандардизираните тестови се одразуваат врз работата, ставовите и однесувањето на наставниците, раководните органи, учениците и родителите. Иако многу пати досега е докажано дека тестовите имаат позитивно влијание врз работата на наставниците, сепак биле забележани промени во наставните практики. Имено, наставниците се фокусирале на поучување првенствено на содржините предвидени за тест, што придонело кон стеснување на наставните планови и програми. Токму овие промени ги ставаат под знак прашалник

⁶⁰ Harris D. N., Herrington C. D. (2006), *Accountability, Standards and the Growing Achievement Gap: Lessons for the Past Half-century*, American Journal of Education 112, p. 209-239

⁶¹ Nichols S. L. (2007), *High-Stakes Testing: Does It Increase Achievement?*, Journal of Applied School Psychology, vol 23-2, p. 47-64

⁶² Lee J. (2008), *Is Test Driven External Accountability Effective? Synthesizing the Evidence From Cross-State Causal-Comparative and Correlational Studies*, Review of Educational Research, 78-3, p. 608-644

позитивните ефекти од тестирањето и даваат објаснение за отпорот кој голем број наставници од разни држави го имаат кон истите.

Програмите за стандардизирано тестирање можат да имаат позитивно влијание врз наставата. Постојат студии кои потврдуваат дека наставниците го поддржуваат принципот на изведбени стандарди во образованието. Голем број на образовни синдикати се изјасниле позитивно за истото. Така на пример, во САД, Американската федерација на наставници (*AFT*) уште од самиот почеток на иницијативата се залагала за истата. Затоа во 1992 година, кога еден од најголемите проблеми бил фактот дека американските ученици не учат доволно за да бидат конкурентни со своето знаење на глобално ниво, како и тоа дека постои голема дискрепанца во постигнувањата на учениците од бела наспроти учениците од црна раса, претседателот на *AFT* сугерирал да се учи од државите со повисоки постигања и да се постават јасни и строги академски стандарди за сите ученици.⁶³ Истражувањата, исто така докажале дека дел од наставниот кадар ги поддржува стандардизираните тестови. Според Џонсон и Дафет⁶⁴, 80% од наставниците во САД сметаат дека стандардите се корисни за прецизно оформување на наставните цели и за подобрување на постигнувањата на учениците. 87% од наставниците сметаат дека учениците треба задолжително да се тестираат пред премин во наредно одделение, како и тоа дека учениците кои не го положиле тестот би требало да одат на продолжителна настава или да повторуваат доколку и по продолжителната настава не покажат задоволителни резултати. Според Џонс⁶⁵, истражувањата во неколку американски држави (вклучувајќи ги Флорида и Охајо), исто така покажале позитивен став кон тестирањето. Имено, наставниците ги сметале тестовите за средство со кое се подобрува структурата на наставните содржини за секоја учебна година и се става акцент на применливоста на стандардите, што им овозможува на наставниците да ги утврдат слабостите кај нивните

⁶³ Behrens M. (Ed.) (2006), *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*, Neuchâtel: IRDP, p. 36

⁶⁴ Johnson J., Duffett A. (2003), *Where We Are Now. 12 Things you need to Know about Public Opinion and Public Schools.*, NY: Public Agenda, p. 73-77

⁶⁵ Jones B. (2007), *The unintended outcomes of High-Stakes Testing*, *Journal of Applied School psychology*, vol 23-2, p. 65-86

ученици, но и да поттикнат постигање на што подобри резултати меѓу наставниците.

Истражување спроведено од страна на Националната агенција за образование во Шведска исто така го потврдува позитивниот став на поголемиот дел од наставниците кон националните тестови во нивната држава. Огромно мнозинство на наставници потврдиле дека стандардизираните тестови придонесуваат кон прецизирање на насоките во наставниот процес, кон идентификување на јаките и слабите страни на учениците, и дека воопшто не ги ограничуваат или стеснуваат содржините. Дополнителна причина за позитивниот став е и фактот што со тестовите се прави национална рамка на наставни содржини кои се дел од високо децентрализиран систем во кој локалните власти имаат важна улога при креирањето на принципите на настава, што, од своја страна, би можело да придонесе кон продлабочување на разликите помеѓу одделни региони и училишта. Тоа го потврдуваат и двајца норвешки истражувачи⁶⁶, кои ги споредувале состојбите во Норвешка и Шведска. Но, она што исто така се открило, е скептицизмот кај норвешките наставници, што укажува на фактот дека ставовите на наставниците во голема мера зависат од факторите кои се во нивно непосредно опкружување.

Во Обединетото Кралство (Англија), како и во САД и Шведска, и покрај замерките кон ваквите стандардизирани тестови, не се доведува во прашање принципот на истите. Тестирањето, чија првична цел е развој на културата на евалуација и на образовните цели, има видливо влијание врз наставните практики. Така на пример, преку едно компаративно истражување на француските и англиските училишта се дошло до податок дека за наставниците во Англија најважни се „вештините за оценување, знаење од областа на предметот што се изучува и јасно дефинирани цели“.⁶⁷ Овие приоритети се тесно врзани со воведувањето на Националниот курикулум во 1998 година и на

⁶⁶ Helgoy I., Homme A. (2007), *Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden*, European Educational Research Journal, vol 6-3, p.232-249

⁶⁷ Broadfoot P., Osborn M., Sharpe K., Planel C. (2001), *Pupil assessment and classroom culture: a comparative study of the language of assessment in England and France*, in D. Scott (Ed) *International Perspectives in Curriculum Series Vol. 1: Assessment and the Curriculum*, Greenwood Publishing Group, p. 82

стандардизираниите тестови во деведесеттите. Според Харгривс⁶⁸, стандардизираниите тестови им даваат јасна слика на наставниците за целите што се бара да се постигнат на крајот од секој образовен циклус.

Генерално, наставниците имаат позитивен став кон стандардите и тестовите врзани за нив, а во одредени институции, и кон влијанието што овие мерки го имаат врз самиот процес на поучување. Самите реформи даваат конкретни насоки за примена на новите наставни содржини, не дозволуваат создавање на значителни разлики при разработка на наставните програми на локално ниво, се фокусираат исклучиво на постигнувањата на учениците, особено на оние со проблематичен социјален статус и промовираат тимска работа при анализа на резултатите од тестовите.

И покрај тоа, ваквата отвореност кон стандардизираниите тестови наидува на критика во некои држави, затоа што таму наставниците сметаат дека се тестираат вештини кои се застарени, не се земаат предвид социјалните карактеристики на учениците кои се тестираат, како и заради тоа што не се воспоставува корелација помеѓу успешноста на учениците и наградите за наставниците. Оваа резервираност е карактеристична првенствено за САД, каде 70% од наставниците се изјасниле дека учениците имаат премногу тестови, како и во Обединетото Кралство (Англија), каде образовните синдикати дури и го повикале своето членство на бојкот на националните тестови. Исто така, и во Франција имало силен отпор против новите тестови кои биле воведени во 2009 година. Според еден понов инспекциски извештај⁶⁹, само 70% од училиштата се согласиле да ги поднесат во Министерството резултатите од тестовите на учениците по завршување на петтото одделение, и покрај тоа што тестот е задолжителен, додека 80% од училиштата се согласиле истото да го направат по завршување на второто одделение. Во истиот извештај понатаму се нагласува дека треба да се исполнат три услови при имплементација на тестовите, за истите да најдат на позитивна критика, имено:

а) Процесот на евалуација треба да биде детално разработен преку активно

⁶⁸ Hargreaves D. H. (2002), *Assessing assessment, Communication présentée au RSA Lecture programme*, (www.rsa.org.uk)

⁶⁹ Demailly L. (2001), *Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires*, in L. Demailly (Ed), *Evaluer les politiques éducatives*, Bruxelles: Editions De Boeck Université, p. 30-32

учество и вклученост на наставниците;

б) Целите на оценувањето мора да се демократски, а не авторитарни; и

в) Спонзорите на проектот мора да се убедливи и да покажат решителност, за да ја добијат поддршката на што поголем број наставници.

Имајќи предвид дека овие услови не се исполнети во сите држави, праксата на спроведување стандардизирани тестови произвела и голем број на несакани последици врз наставата. Така, се покажало дека тестовите може да придонесат кон подривање и уривање на образовните стандарди, особено кај тестови со кои се одредува натамошниот правец на образование (сличен на нашата државна матура), како и кон намалување на мотивацијата меѓу наставниот кадар. И тука, како во случајот со Тексас и Чикаго, се забележува сè поприсутниот метод на поучување за поуспешно решавање на тестот.⁷⁰ Тоа значи дека наставниците посветуваат голем дел од времето на подготовки за самиот тест, и се служат со вежби слични на вежбите на тестот. Според парламентарниот извештај за тестирањето и оценувањето⁷¹, студијата спроведена од Кралското друштво дошла до сознанија дека постојат големи разлики помеѓу времето поминато на подготовки за тест во Англија, каде учениците се подложени на голем број тестови, и Шкотска, која има далеку пофлексибилен пристап кон тестирањето. Така, наставниците во средните училишта во Англија трошеле два пати повеќе време на активности за подготовка за тест отколку нивните колеги во Шкотска. Понатаму, се наведува дека 70% од основните училишта поминувале по три часа неделно во подготовки за тестот на крајот од шесто одделение.

Згора на тоа, моделите на стандардизирани тестови придонеле и кон стеснување на содржините во наставните програми.⁷² Имено, се намалил бројот на наставни предмети, како резултат на тоа што само одреден број на предмети биле предмет на тестирање, па така, особено наставниците од одделенска настава посветувале многу помало внимание на предметите по кои учениците

⁷⁰ Jones B. (2007), *The unintended outcomes of High-Stakes Testing*, Journal of Applied School psychology, vol 23-2, p. 65-86

⁷¹ House of Commons (2007), *Testing and assessment: Third report of Session 2007-08*, London: Children, Schools and Families Committee

⁷² Jones B. (2007), *The unintended outcomes of High-Stakes Testing*, Journal of Applied School psychology, vol 23-2, p. 65-86

не се тестирале. На сметка на стандардизирани тестови се намалил бројот на часови посветени на изучување на содржини од предметите: општество (и голем број општествени науки), уметност и физичко образование. Сето тоа придонело кон тоа наставниците да се фокусираат на поучување на базични вештини, и многу поретко да ги оценуваат посложените способности кај учениците, како на пр. способноста за решавање проблеми.

Исто така, стандардизираните тестови придонесуваат наставниците да се фокусираат на јасно дефинирани образовни цели, на сметка на други цели кои исто така се учат на училиште (дружење, креативност, граѓанско образование)⁷³. Врзано со наставните цели, тестовите имаат значајно влијание и врз изборот на методи кои наставниците ќе ги користат во воспитно-образовниот процес. Бидејќи на тестовите се бара голем квантум на знаења кои учениците треба да ги стекнат во ограничен временски период, наставниците повеќе користат методи кои форсираат механичко учење напамет, отколку истражувачки методи за кои е потребно повеќе време.⁷⁴ Сево ова придонесува кон измена на сфаќањето за тоа што подразбира процесот на поучување. Така, едно компаративно истражување на Обединетото Кралство (Англија), Данска и Франција⁷⁵ покажало дека со фокусот на стандардизирани тестирања, наставниците неминовно се сконцентрирани на пренесување на знаења и способности, додека воспитната компонента е запоставена.

Екстерните тестови, особено јавното објавување на резултатите влијаат и на тоа како наставниците ги перципираат учениците, на насочено внимание само кон одредени ученици, но и на карактерот на учениците кои посетуваат одредено училиште. Како што видовме погоре во студиите за Тексас и Чикаго, наставниците можат да престанат да ги категоризираат учениците според постигнувањата, затоа што на тој начин ќе ги изолираат учениците со посебни образовни потреби кои, и покрај пружената помош, нема да можат да го положат тестот, со што директно ќе влијаат врз целокупниот успех и ранг на

⁷³ Osborn M. (2006), *Changing the context of teachers' work and professional development: a European perspective*, International Journal of Educational Research, vol 45, p. 242-253

⁷⁴ Gordon S. P., Reese M. (1997), *High-stakes testing: Worth the price?* Journal of School Leadership, vol 7, p. 345-368

⁷⁵ Osborn M. (2006), *Changing the context of teachers' work and professional development: a European perspective*, International Journal of Educational Research, vol 45, p. 242-253

училиштето. Истражувањето спроведено во Англија⁷⁶ покажало дека со тоа се поттикнува конкурентност и натпревар помеѓу училиштата и наставниците што работат во нив.

Ван Зантен дошол до ист заклучок при споредба на францускиот и англискиот образовен систем, и воспоставил корелација помеѓу изборот на училиштето, стандардизираните тестови и механизмите за избор на училиште - „додека директорите и наставниците бараат „добри клиенти“, овој тренд станува понагласен во контекст на тестирањата. Така, училиштата кои можат да си дозволат да избираат ученици тоа го прават уште повеќе изразено, за да може да си ја задржат добрата репутација, примаат ученици кои ќе постигнат високи резултати на националните тестирања, но и ученици чие однесување и манири придонесуваат кон филтрирање на имиџот на училиштето“.⁷⁷

1.3.3 Влијание на екстерните тестирања врз наставниците, учениците, директорите и родителите

Екстерните тестирања исто така можат да придонесат кон примена на искалкуирани методи од страна на наставниците со цел да се подобрат резултатите на ниво на училиште. Во Онтарио, на пример, се забележани случаи каде одредени училишта категоризирале некои нивни ученици како ученици од посебни паралелки, сè со цел да се намали бројот на ученици кои се тестираат и да се зголеми стапката на успешно положени тестови.⁷⁸ Просветни инспектори во Норвешка го истражувале токму овој феномен на невклучување на одредени ученици на тестирање на крајот од основно образование. Се покажало дека во некои случаи токму оние ученици за кои се знаело дека ќе

⁷⁶ Levacic R. (2001), *An Analysis of Competition and its Impact on Secondary School Examination Performance in England*, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University Occasional Paper n°34

⁷⁷ Zanten Van A. (1999), *Les chefs d'établissements et la justice des systèmes d'enseignement en Angleterre et en France: les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements*. In D. Meuret (Ed). *La justice du système éducatif*, Bruxelles: Département De Broeck Université, p. 145

⁷⁸ Belair L.M. (2005), *Les dérives de l'obligation de résultats ou l'art de surfer sans planche*, in C. Lessard et P. Meirieu (Eds), *L'obligation de résultats en éducation*, Bruxelles: De Boeck Université

постигнат минимални резултати воопшто и не биле вклучени во тестирањето. Сето тоа било направено со цел да се прикажат успехите на училиштето во многу подобро светло отколку што навистина се.

Овие нови трендови, кои се косат со професионалните стандарди на наставниците, и со нивната воспитно-образовна работа, неминовно водат кон губење на мотивацијата кај наставниот кадар.⁷⁹ Наставниците сè повеќе заземаат негативен став кон сопствената работа, задоволството од работата се намалува, а стресот станува сè поголем. Така на пример, во Северна Каролина 84% од наставниците се изјасниле дека работата им станала многу повеќе стресна по воведувањето на екстерните тестови.⁸⁰ Се верува дека ваквите тестови се една од причините заради која наставниците го напуштаат образованието. Една студија од Хофман, Асаф и Парис⁸¹ наведува дека 85% од американските наставници тврдат дека најдобрите наставници го напуштаат образованието токму поради екстерните тестови и државните матури. Во друга студија⁸², пак, се наведува дека значаен дел од наставниците кои и натаму сакале да останат во образованието барале да не предаваат во одделенија/класови што треба да се тестираат.

Намалената мотивација е особено забележителна во училишта каде што има голем број ученици со посебни образовни потреби и слаби резултати на тестовите, затоа што не се зема предвид социјалното потекло на учениците.⁸³ Според наводите на наставниците, овие училишта се соочени и со проблемот да најдат квалитетен наставен кадар. Според некои истражувачи, губењето на мотивација се должи на всаденото чувство на депрофесионализација. Имено, иако наставниците се раководат во својата работа од многу строги правила

⁷⁹ DeBard R., Kubow P. K. (2002), *From compliance to commitment: The need for constituent discourse in implementing testing policy*, Educational Policy, vol 16-3, p. 387-405

⁸⁰ Hargrove T. W., Bradford L. H., Richard A., Corrigan S. Z.; Moore C. (2004), *No Teacher Left Behind: Supporting Teachers as They Implement Standards-Based Reform in a Test-Based Education Environment*, Education, vol 124-3, p 567-581

⁸¹ Hoffman J., Assaf L., Paris, S. (2001), *High-stakes testing in reading: Today in Texas, tomorrow?*, The Reading Teacher, vol 54, p. 482-492

⁸² Jones B. (2007), *The unintended outcomes of High-Stakes Testing*, Journal of Applied School psychology, vol 23-2, p. 65-86

⁸³ Jones B. (2007), *The unintended outcomes of High-Stakes Testing*, Journal of Applied School psychology, vol 23-2, p. 65-86

(училишна хиерархија, национални наставни планови и програми, инспекциски служби за набљудување и оценка на нивната работа), сепак, имаат голема слобода при изборот на наставните методи што ќе ги користат при обработка на некоја наставна содржина. Токму оваа слобода при избор на наставни методи и стручноста на наставникот се ставаат под знак прашалник со воведувањето на стандардизираниите тестови. Се чини дека наставниците не се повеќе единствените компетентни да донесат конечна одлука за постигнувањата на нивните ученици.

Значи, ставовите на наставниците се измешани кога станува збор за стандардизираниите тестови. Некои го прифаќаат концептот, но ги критикуваат механизмите кои премногу негативно влијаат врз пристапот кон воспитно-образовниот процес.

Кога станува збор за менаџерскиот кадар, студиите покажуваат дека тие имаат помалку забелешки за концептот од наставниците. Така, голем дел од образовните менаџери во САД имаат позитивен став кон стандардизираниите тестови.⁸⁴ Сличен е случајот и со Обединетото Кралство (Англија), каде, согласно извештајот на Комитетот за деца, училишта и родители во однос на тестирањето и оценувањето, се покажало дека менаџерите го поддржуваат тестирањето.⁸⁵ Така, на една од седниците, генералниот секретар на Националната асоцијација на директори на училишта нагласил дека „никој во асоцијацијата не сака да се врати назад во седумдесеттите, кога не се знаело што се случува во најблиското училиште“, како и тоа дека „училиштата нашироко ја поддржуваат потребата од набљудување на напредокот на учениците, редовното информирање на родителите, како и забелешките за подобрување на процесот на оценување кои водат кон подобрување на угледот на училиштето“.⁸⁶

Во Франција, пак, перцепцијата на стандардизираниите тестови зависи од менаџерите кои биле предмет на истражување. Државната просветна

⁸⁴ Farkas S., Johnson J., Duffett, A. (2003), *Rolling Up Their Sleeves. Superintendents and Principals Talk about What is Needed to Fix Public Schools*, New York, NY: Public Agenda, p. 53

⁸⁵ House of Commons (2007), *Testing and assessment: Third report of Session 2007-08*, Children, Schools and Families Committee, London, p. 12

⁸⁶ House of Commons (2007), *Testing and assessment: Third report of Session 2007-08*, Children, Schools and Families Committee, London, p. 12

инспекција (*Igen – Igaenr*) дошла до заклучок дека директорите и училишните администратори не ги земале предвид во толкава мера резултатите од тестирањето, додека менаџерските структури кои се потесно врзани со наставниот кадар (пр. инспекторите), истите ги користеле значително повеќе.⁸⁷ Колку и да звучи парадоксално, и покрај тоа што стандардизираните тестови се сосема одделени од старите бирократски системи, се чини дека можат да придонесат кон обновување на дејноста на инспекциските служби при набљудување на спроведувањето на наставните методи и практики, како и на академската стручност на наставниот кадар.

И, конечно, како тестирањето влијае врз учениците, кои се единствените најдиректно засегнати од сите овие образовни реформи? Се виде погоре дека една од целите на тестирањето е да се подигне нивото на мотивираност меѓу учениците. Сепак, неколкуте спроведени истражувања на ова поле дошле до контрадикторни резултати. Така, според едно истражување спроведено во Охајо, 85% од учениците во основните училишта и 45% од средношколците потврдиле дека учеле многу повеќе токму заради воведувањето на тестирањето.⁸⁸ Според други, пак, тестирањето или придонело за намалување на афинитетот кон учењето, или пак немало никаков ефект.⁸⁹ Има забележано и податоци дека учениците стануваат незаинтересирани и демотивирани, токму поради тоа што се става акцент на образовни практики кои не се толку стимулирачки за учениците, т.е. се фаворизираат вежби за проверка на меморијата, а не на активната партиципација при осознавање на нови нешта.

И покрај тоа што за ова прашање нема многу податоци, она што постои индицира и појава на стрес како резултат на воведените реформи. И кај наставниците и кај учениците се забележува појава на немир, стрес, иритираност, солзи, па дури и болка предизвикани од тестовите.⁹⁰ Во Шведска, каде најголем дел од наставниците потврдиле дека стандардизираните тестови

⁸⁷ Igen-Igaenr (2005), *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?*, Paris: Igen-Igaenr

⁸⁸ DeBard R., Kubow P. K. (2002), *From compliance to commitment: The need for constituent discourse in implementing testing policy*, Educational Policy, vol 16-3, p. 387-405

⁸⁹ Jones B. (2007), *The unintended outcomes of High-Stakes Testing*, Journal of Applied School psychology, vol 23-2, p. 65-86

⁹⁰ Исто

не ја ограничуваат нивната работа, 1/5 од наставниците навеле дека учениците се подложени на високо ниво на стрес како резултат на националните тестови (податок од Националната агенција за образование од 2004 година).

Покрај стресот, тестовите имаат негативно влијание и врз натамошното образование на учениците. Како резултат на зголемениот број на повторувачи и стигматизирањето на учениците со посебни образовни потреби, тестирањето влијае и врз зголемениот број на ученици кои го напуштаат школувањето.⁹¹ Како што беше наведено погоре, во некои случаи наставниците им посветуваат помалку внимание на учениците со тешкотии при совладувањето на содржините, што влијае токму на раното напуштање на образованието. Оваа појава е особено евидентна меѓу учениците со понизок социјален статус.⁹² Имајќи предвид дека тие имаат многу ограничен број на ресурси на располагање за подготовка за тест, разбирливо е зошто токму овие ученици се изложени на поинтензивни подготовки токму за тестовите, а многу помалку на изучување на други дополнителни содржини заедно со, условно кажано, привилегираните ученици. Фокусот на стандардизирани тестови негативно се одразува врз науките за животната средина и совладувањето на општообразовните содржини, што особено неповолно влијае токму на овие ученици, бидејќи тие за истите добиваат многу малку или воопшто никакви сознанија од родителите.

Родителите даваат масовна поддршка кога се во прашање стандардите и тестирањата. Според податоците добиени од едно истражување во САД⁹³, 82% од родителите сметаат дека јасно поставените цели во ВОП придонесуваат кон подобри постигања кај учениците. Друг извештај, базиран на 60 интервјуа со фокус групи, спроведени од страна на Институтот за истражувања *MrRel* во Америка, наведува дека родителите го поддржуваат фактот што стандардите се доведуваат во тесна врска со тестовите, затоа што, без тестовите, би немале никаков увид во тоа дали наставата ги задоволува истите, како и дали се

⁹¹ Amrein A. L., Berliner D. C. (2002), *High-Stakes Testing, Uncertainty and Student Learning*, Education Policy Analysis Archives, vol 10-18

⁹² Lipman P. (2004), *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*, New York: Routledge Palmer, p. 67

⁹³ Johnson J., Duffett A. (2003), *Where We Are Now. 12 Things you need to Know about Public Opinion and Public Schools*, New York, NY: Public Agenda, p. 125

имплементираат. Нивната поддршка се темели и на тоа што добиваат информации за постигнувањата на нивните деца. Одредени родители, од друга страна, навеле и дека нивните деца биле изложени на стрес и психолошки притисок токму поради тестирањето. Дури 80% од наставниците очекувале нивните деца да ги постигнат наведените стандарди по математика и читање со разбирање до 2013-14 година, за разлика од наставниците, каде само 1/5 од испитаниците ги имале истите очекувања. Родителите понатаму навеле дека училиштата не треба да се рангираат само врз основа на резултатите постигнати на тестирањето. Исто така, тие сметаат дека училиштата не се единствените одговорни за постигнувањата на нивните деца, бидејќи еден од клучните фактори за академски успех е секако и социјалниот статус на семејството.

Сè на сè, реакциите на засегнатите страни (наставниците, директорите, учениците и родителите) зависат во голема мера од контекстот во кој се применуваат мерките за екстерно стандардизирано тестирање. На прв поглед, екстерното тестирање се чини дека е неутрална алатка се додека има ограничени последици. Но, кога тестот станува алатка за одредување на натамошниот статус на ученикот, се јавуваат лавина негативни реакции и непредвидени последици кои се одразуваат негативно врз процесите на учење и поучување.

Учениците во Република Македонија на екстерното тестирање добиваат тестови со претежно исти прашања, дадени по измешан редослед, а типот на прашањата е ист за сите – прашања со понудени одговори. Притоа, бројот на прашањата кои ученикот е должен да ги научи зависи од неделниот фонд на часови за секој предмет, што упатува на фактот дека, на пример, не е сеедно дали некој ученик ќе се тестира по математика, а друг по граѓанско образование.

II Методологија на истражувањето

II.1 Предмет на истражувањето

Предмет на истражувањето беше да се дознае дали актуелната концепција на моделот на екстерно тестирање ги одразува во целост напредокот и постигнувањата на учениците, како и ефектот од екстерното тестирање врз критериумите за оценување кои ги применуваат наставниците во нивната работа со учениците (следењето, проверувањето, повратната информација), со еден збор, барањата и предизвиците што тие ги поставуваат пред учениците. Со тоа ќе се добијат податоци и за претежно негативниот ефект кој екстерното тестирање го има врз самите ученици, и што е уште поважно, за неповолното влијание што ваквиот вид на тестирање го има врз квалитетот на нашето образование.

Притоа, под оценување се подразбира постапка на одредување на сите важни факти за постигнувањата на ученикот при следењето, проверувањето и испитувањето, а се изразува со број (оценка). Според В. Полјак, предметот на оценување директно произлегува од основните задачи во наставата (материјални, функционални и воспитни), додека Андриловиќ и Чудина сметаат дека целите можат да бидат сознајни, афективни и психомоторни, па оценувањето да се модификува според нив. Во нашите училишта претежно се оценува когнитивната, т.е. сознајната компонента. Притоа, постојат различни видови на проверка и оценување: дијагностичко, формативно и сумативно (според целта и времето на спроведување), усно, писмено и практично (според методот, т.е. начинот на проверување), како и интерно, екстерно и самооценување (зависно од тоа кој го спроведува).⁹⁴

„Критериумот претставува одредена, пропишана вредност, односно објективна мерка со која треба да се мерат не само квалитетот и квантитетот на знаењата, извршувањето на одредени активности, однесувањето на учениците, туку и постигнувањата во определени ситуации. Големината на мерката што е одредена како критериум се смета за цел (минимално барање, стандард) што

⁹⁴ Попоски, К. (2005), *Училишна докимологија – следење, проверување и оценување на постигнувањата на учениците*, Скопје: КИТАНО, стр. 170-184

треба да ја постигнат учениците и тој е основа за утврдување на нивната успешност според елементите што се оценуваат.

Критериумот може да се дефинира и како мерка за ефикасноста на единката во остварувањето на целите и задачите во воспитно-образовниот процес во кој таа е вклучена. Оттаму произлегува дека критериум за оценување на учениците во наставата не може да биде она што тие го постигнуваат, туку она што тие се очекува да го постигнат, односно она што е поставено како цел во наставната програма.⁹⁵

Овие термини се тесно поврзани со термините следење и проверување, па така, под следење на ученикот се подразбира систематско бележење на запазувањата за развојот на неговите интереси, мотивацијата и способностите, неговите постигнувања во усвојувањето на воспитно-образовните содржини на наставниот предмет или воспитно-образовното подрачје, неговиот однос кон работата и поставените задачи. Слична е определбата и за проверувањето.

Бидејќи предметот на истражувањето е тесно поврзан со квалитетот на знаењата во воспитно-образовниот процес, треба да се има предвид и дефиницијата за тоа што претставува образованието. Постојат многу определби во литературата, а една од нив вели дека „образованието е процес на промена на личноста во посакуваната насока со усвојување на различни содржини во зависност од возраста и потребите на поединците. Покрај образовните, тоа вклучува и воспитни структури“.⁹⁶ Би ја навела и дефиницијата на УНЕСКО, сместена во „Националната програма за развој на образованието 2005-2015“, во која се вели: „Образованието е фундаментално човеково право. Тоа им дава на децата, на младите и возрасните моќ критички да размислуваат, да прават избор и да си го подобрат животот. Го разбива затворениот круг на сиромаштија и е клучен елемент на економскиот и социјалниот развој“.⁹⁷

⁹⁵ Станојевиќ В., Марковиќ Б. и др. (2007), *Прирачник за обука на наставници – Вреднување на знаењата и постигнувањата на учениците*, Скопје: МОН, стр. 14

⁹⁶ <https://mk.wikipedia.org/wiki/образование> (05.07.2015)

⁹⁷ МОН (2005), *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015) со придружни програмски документи*, Скопје: МОН, стр.13

Учењето, пак се дефинира како „трајна и релативно специфична промена на индивидуата која под одредени услови може да се манифестира во нејзиното однесување, а е резултат на претходните активности на поединецот“.⁹⁸

II.2 Цел и карактер на истражувањето

Целта на истражувањето е да се добијат сознанија колку сегашниот модел на екстерно тестирање претставува релевантна слика за работата на наставникот, како и за работата на ученикот. Како конкретни цели на истражувањето се поставуваат следните:

- Да се испита какви импликации има екстерното тестирање врз стилите на учење;
- Да се испита какви импликации има екстерното тестирање врз критериумите за оценување; и
- Да се испитаат импликациите што екстерното тестирање ги има врз достигнувањето на стремежот за квалитетен воспитно-образовен процес.

По својот природ и карактер истражувањето се категоризира како квантитативно и дескриптивно (се однесува на една современа појава и има за цел да утврди актуелна фактичка состојба). Исто така, тоа е и применето и евалуациско, затоа што има тенденција да проучува ефекти од една конкретна педагошка практика, како и емпириско. Според временската насоченост, истражувањето е современо.

⁹⁸ <https://kutakzapsihologe.files.wordpress.com/2011/11/pojam-i-vrste-ucenja.pdf> (05.07.2015)

II.3 Задачи на истражувањето

Целите на истражувањето се конкретизирани низ следните задачи:

II.3.1 Да се конкретизираат позитивните и негативните импликации кои сегашниот модел на екстерно тестирање ги има врз критериумот на наставниците;

II.3.2 Да се испита мислењето на наставниците во врска со ефектот што екстерното тестирање го има врз учењето (стиловите на учење, крајната цел, мотивираноста и применливоста на наученото);

II.3.3 Да се испита мислењето на учениците во врска со ефектот што екстерното тестирање го има врз начинот на кој тие учат (стиловите на учење, крајната цел, мотивираноста и применливоста на наученото);

II.3.4 Да се утврдат ставовите на наставниците за ефектот што екстерното тестирање го има врз квалитетот на нашето образование;

II.3.5 Да се утврдат ставовите на учениците за ефектот што екстерното тестирање го има врз квалитетот на нашето образование; и

II.3.6 Да се испитаат ставовите на директорите во однос на менаџирањето, спроведувањето и доследноста на екстерното тестирање при проценката на знаењето на учениците и критериумот на наставниците.

II.4 Хипотези

Генерална хипотеза е дека **екстерното тестирање не ја отсликува во целост реалната состојба со знаењата кај учениците.**

Хипотеза 1: Наставниците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање не ги одразува во целост напредокот и постигнувањата на учениците.

Хипотеза 2: Наставниците сметаат дека моделот на екстерно тестирање во Република Македонија значително влијае врз критериумот на оценување на учениците.

Хипотеза 3: Наставниците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање има претежно негативни импликации врз квалитетот на образованието.

Хипотеза 4: Учениците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање во целост ги одразува нивниот напредок и постигања.

Хипотеза 5: Директорите сметаат дека материјално-техничките предуслови за спроведување на тестирањето се на солидно ниво.

Хипотеза 6: Директорите сметаат дека екстерното тестирање не дава целосна слика за критериумската доследност на наставникот и реалните знаења на ученикот.

II.5 Варијабли

Независна варијабла: материјално-техничките предуслови за спроведување на тестирањето и училиштето како средина во која истото се спроведува.

Зависни варијабли: ставовите на наставниците, учениците и директорите.

II.6 Методи, техники и инструменти на истражување

Имајќи го предвид дескриптивниот карактер на истражувањето, техниките кои ќе се користат за проверка на хипотезите и доаѓање до сознанија се следните:

1. Анкетирање (анкетни прашалници за наставниците, учениците и директорите);
2. Анализа на содржина (увид во базата на прашања за екстерно тестирање, училишни и национални извештаи за исходот од екстерното тестирање).

Преку анкетните прашалници ќе се добијат податоци за доследноста на моделот на екстерно тестирање во реално прикажување на знаењата на учениците. Исто така, ќе се утврди влијанието кое истото го има врз критериумите за оценување што ги применуваат наставниците. Ќе се добијат податоци за ставовите на најдиректно инволвираните групи (наставниците и учениците) за тоа како ваквиот модел се одразува врз стиловите на учење, и, следствено, врз квалитетот на образованието.

Со анализата на содржината се очекува да се утврди нивото на знаење кое се бара и тестира преку прашањата поставени во базата на прашања за екстерно тестирање, како и да се утврди фактичката состојба со статистичките податоци за средниот успех на учениците. Тоа ќе биде уште еден податок во прилог на зголемувањето/намалувањето на квалитетот на нашето образование.

II.7 Популација и примерок

Популацијата која беше опфатена во процесот на истражување се наставниците, учениците и директорите од основните и средните училишта, а за примерок беа земени основни и средни училишта на територијата на општина Куманово. Со истражувањето беа опфатени вкупно 14 училишта на територијата на општина Куманово, од кои 5 средни училишта и 9 основни училишта. Од вкупниот број на училишта 12 се со настава на македонски јазик, додека 2 се со настава на албански јазик. Беше предвидено во секое училиште да бидат анкетирани по 20 наставници и 20 ученици, како и директорите на секое од наведените училишта. Анкетирањето беше спроведено во период од декември 2015 до крајот на јануари 2016 година.

Анкетата беше спроведена во следните училишта:

Училиште	Анкетирани наставници	Анкетирани ученици	Анкетирани директори
Основно образование			
1. ООУ „Крсте Мисирков“	17	20	1
2. ООУ „Браќа Миладиновци“	16	20	1
3. ООУ „Христијан Карпош“	17	20	1
4. ООУ „Кочо Рацин“	18	20	1
5. ООУ „Наим Фрашери“	11	11	1
6. ООУ „Толи Зордумис“	20	20	1
7. ООУ „Вук Караџиќ“	9	6	1
8. ООУ „Магдалена Антова“	18	20	1
9. ООУ „11 Октомври“	20	20	1
Средно образование			
10. СОУ Гимназија „Гоце Делчев“	17	20	1
11. СОУ „Перо Наков“	14	19	/
12. ОСТУ „Наџе Буѓони“	19	20	1
13. ССОУ „Киро Бурназ“	20	20	1
14. СОУ Гимназија „Сами Фрашери“	13	9	1
Вкупно:	229	245	13

Табела 1 – Приказ на анкетирани учесници

Во текот на истражувањето се водеше сметка како за тоа наставниците доброволно да одговараат на прашалниците, така и да бидат опфатени ученици со различни нивоа на постигање. Прашалниците беа анонимни, со цел заштита на приватноста и почитување на личниот интегритет на испитаниците.

II.8 Статистичка обработка на податоците

Податоците добиени со примената на горенаведените истражувачки техники ќе имаат неколку нивоа на обработка:

1. Сите податоци ќе бидат класифицирани според начинот на инволвираност во екстерното тестирање, имено – наставници (од основно и од средно образование), ученици (согласно видот на образование што го посетуваат) и директори.

2. Резултатите ќе бидат прикажани бројно, процентуално и графички.

3. Ќе се воочи корелацијата помеѓу покажаните резултати на екстерното тестирање и квалитетот на образованието.

Обработката на податоци го следи принципот на анализа на квантитативни податоци, со цел да се добие релевантен статистички приказ на она што е предмет на проектот на истражување.

II.9 Организација и тек на истражувањето

Организацијата на истражувањето беше планирана од кандидатот со поддршка на менторот. Се испланира истражувањето да опфати посети на училиштата на територијата на општина Куманово, како и десктоп истражување на постоечки документи. Анкетните прашалници се пополнуваа локално, во училиштата кои беа посетени и прифатија да бидат анкетирани.

Се очекуваше поддршка и помош во пристап кон релевантна документација од страна на Државниот испитен центар и Бирото за развој на образованието на Република Македонија.

Времетраењето на истражувачките активности беше ограничено на 2-3 месеци.

III Анализа и интерпретација на резултатите од истражувањето

III.1 Анализа и интерпретација на резултатите добиени по пат на анкетирање на наставници

При анкетирањето беа опфатени вкупно 229 наставници, од кои 143 наставници во основно-образовни институции, и 86 наставници во средното образование. Анкетните прашалници за наставниците имаа за цел да испитаат до кој степен постојниот модел на екстерно тестирање во Република Македонија реално ги одразува постигнувањата и знаењата на учениците, како наставниците ги следат и оценуваат напредокот и постигнувањата на учениците, како и ефектот што моделот на екстерно тестирање го има врз квалитетот на образованието во целина. Имајќи ги предвид поставените цели и задачи на истражувањето, анкетниот прашалник за наставниците содржеше прашања групирани во три категории:

- Постигања и знаења на учениците;
- Критериум на наставниците; и
- Квалитет на образованието.

Категориите соодветствуваат на помошните хипотези за наставниците кои се поставени пред почетокот на истражувањето.

III.1.1 Анализа на резултатите за проверување на првата помошна хипотеза

Првата помошна хипотеза гласи: **Наставниците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање не ги одразува во целост напредокот и постигнувањата на учениците.**

За проверка на истата ги обработивме следните прашања:

Прашање бр.1: Ве молам заокружете кој инструмент/инструменти ги користите за оценување на постигнувањата на Вашите ученици			
Инструмент	f	%	Вкупно
Усни одговори	170	74%	229
Писмени проверки (тестови, наставни листови, контролни задачи)	176	76%	229
Насочено набљудување на работата на ученикот	115	50%	229
Оценување на портфолио на ученик (изработки, проектни активности, и сл.)	108	47%	229
Самооценување	86	37%	229
Комбинирано	109	47%	229

Табела 2 – Застапеност на инструментите за оценување во наставата

Целта на првото прашање во овој дел беше да се утврди со какви сè инструменти се служат наставниците при оформување на оценката на ученикот, како и да се покаже дека истата претставува збир од повеќе видови на набљудувања. Она што е важно да се спомне е дека речиси и немаше прашалник во кој беше заокружен само еден од наведените одговори, што го потврдува фактот дека при оценувањето на знаењата и постигнувањата на учениците се применува палета од инструменти за оценување на постигнувањата на учениците.

Наставниците беа прашани и за тоа какви видови на прашања користат во тестовите, т.е. писмените проверки, со цел да добијат попрецизна слика за степенот на знаење на учениците. Целта на ова прашање беше да се увиди дека наставниците користат тестови со различни видови на прашања за

пообјективно оценување на нивните ученици, а не само еден вид на прашања, како што се прашањата на екстерното тестирање. 159 наставници (69%) се изјасниле дека користат **прашања од отворен тип**, каде што се бара ученикот самостојно да го даде целосниот одговор, додека нешто помал број, имено 154 наставници (67%) користат **прашања со заокружување и дополнување**. **Прашања со дополнување** користат 132 наставници (57%), а веднаш по нив следуваат и **прашањата од затворен тип** (со заокружување на еден од повеќе понудени одговори), кои се применувани од страна на 120 наставници (52%). Најмалку користени се **есејските прашања**, кои ги применуваат вкупно 71 наставник (31%). И на ова прашање голем број од анкетираниите наставници имаа заокружено повеќе од еден од понудените одговори, што повторно потврдува дека оценувањето на учениците е процес чија прецизност и егзактност не се мерат само со еден вид на прашања, туку видовите на прашања кои се користат зависат од поставените наставни цели и од тоа што се оценува. Следи приказ на одговорите на наставниците (табела 3).



Табела 3 – Видови на прашања користени при проверка на знаење

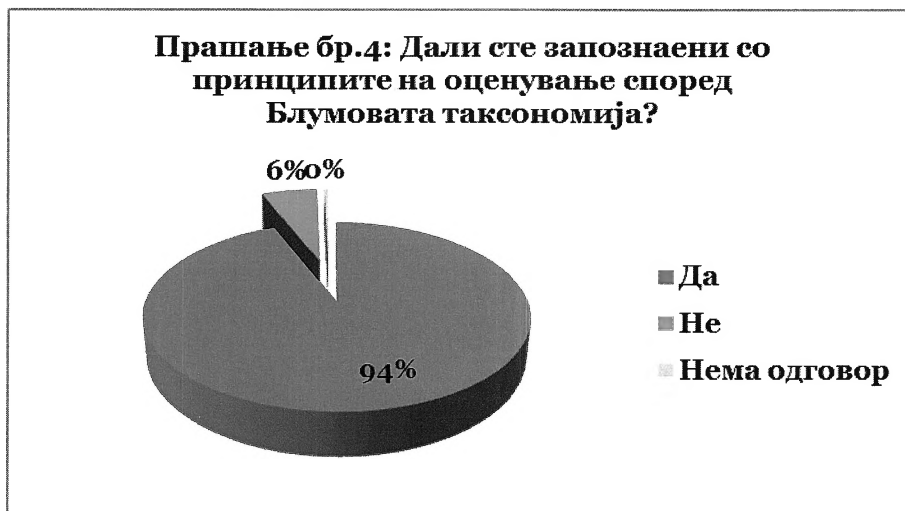
Во прилог на податокот дека голем дел од наставниците користат палета на инструменти за оценување и различни видови на прашања при писмените проверки, наставниците наведоа повеќе причини зошто тоа го прават кога беа

запрашани со каква цел го прават тоа. Причините заради кои користат повеќе видови на прашања ќе бидат наведени по редоследот по кој беа наведени, почнувајќи од најчестата, имено:

Прашање бр. 3 Применувам различни видови на прашања со цел:	f	%	Вкупно
Да се добие прецизна и објективна слика за знаењето на ученикот	96	42%	229
Да се земат предвид различните потреби и стилови на учење на учениците	21	9%	
Да се запазат принципите на оценување според Блумовата таксономија и стандардите на оценување	20	8%	
Да бидат застапени сите нивоа на сложеност (што, всушност, одговара на претходно наведената причина)	10	4%	
Да се вршат постојани проверки на текот и континуитетот во учењето	7	3%	
Да се согледаат слабите страни на ученикот и да се најдат начини за подобрување на процесот на учење и поучување	6	2%	
Прашањата со заокружување и дополнување се користат за оценка на нивоата на репродукција и примена, додека отворениот тип на прашања за оценка на способноста за анализа и синтеза на наученото (или, поинаку кажано, првиот тип на прашања за послабите ученици, додека вториот тип за добивање на повисока оценка)	1	0,4%	
Да се усогласат барањата на програмата и наставникот со стиловите на учење и искажување на знаење, оти некои ученици полесно се изразуваат усно, а други писмено	1	0,4%	

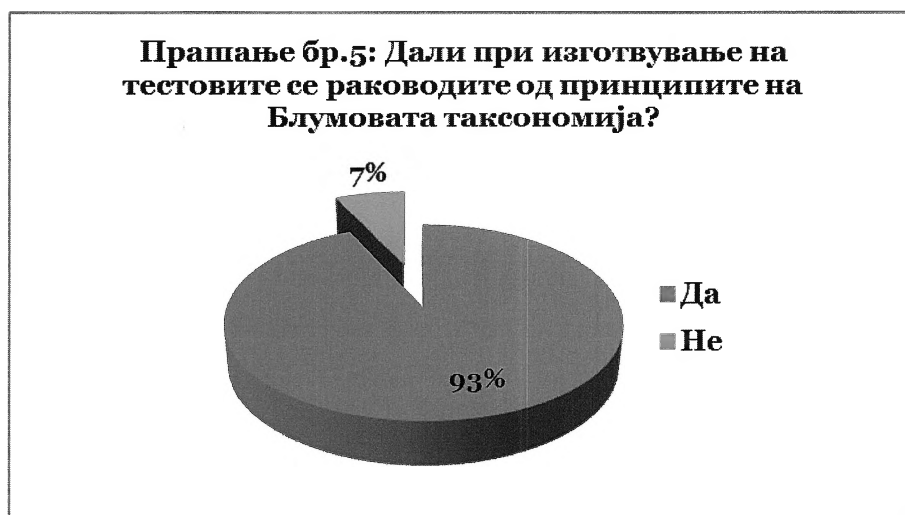
Табела бр.4 – Приказ на целите заради кои наставниците користат различни видови на прашања

Општо познато е дека за да се добие прецизна и објективна слика за знаењето на учениците, наставниците се советувани да се раководат според принципите на Блумовата таксономија. Задоволува сознанието дека 215 наставници (94% од вкупниот број на испитаници) се запознаени со принципите на таксономијата, додека 13 наставници (6%) одговориле негативно. Само 1 наставник не одговорил ништо.



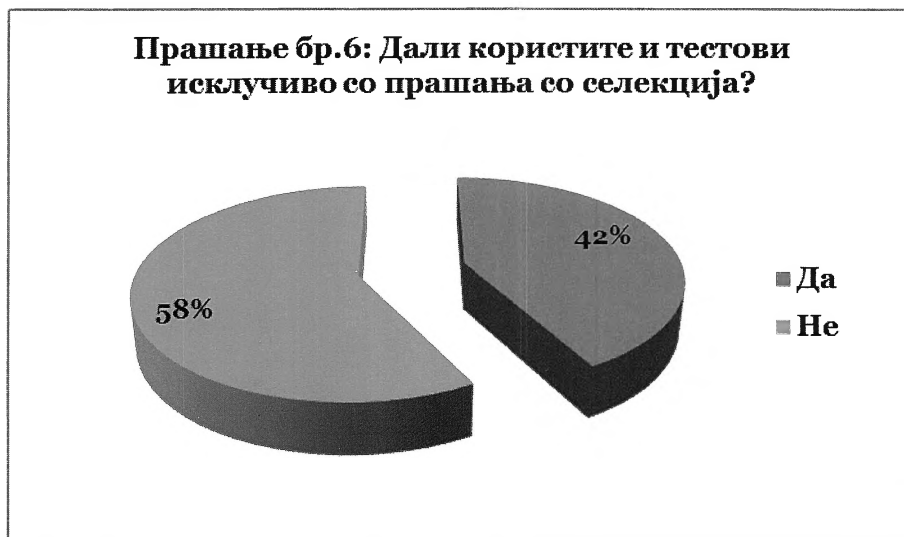
Табела бр.5 – Запознаеност на наставниците со принципите на Блумовата таксономија

Следното прашање се однесуваше на тоа колку и како наставниците ја применуваат Блумовата таксономија при подготвување на тестовите, т.е. беа запрашани дали вклучуваат прашања со различни тежински нивоа во истите. Одговорите одат во насока како на познавање, така и на примена на таксономијата, затоа што, како и за претходното прашање, речиси исто толкав број, односно 212 наставници одговориле потврдно, додека 16 наставници одговориле одречно на поставеното прашање.



Табела бр.6 – Приказ на примена на Блумовата таксономија при подготвување на тестови

Од интерес за истражувањето беше и да дознаеме колкав број на наставници применуваат тестови исклучиво со прашања со селекција, односно тестови од типот на тестовите на екстерното тестирање.



Табела бр.7 – Примена на прашања со селекција во писмените проверки

Следува приказ на причините заради кои дел од анкетираниите наставници навеле дека применуваат и вакви тестови во текот на воспитно-образовниот процес:

Прашање бр.7: Ве молам наведете со каква цел применувате тестови исклучиво со прашања со селекција	f	%	Вкупно
За да може и на послабите ученици да им се даде прилика да покажат одредени резултати	12	21%	56
За да се види дали го совладале најниското ниво на меморирање	10	18%	
За да се запазат сите критериуми согласно способностите на учениците	8	14%	
За да се подготват учениците за екстерно тестирање	8	14%	
За да се види дали логички размислуваат	6	11%	
За да се оценат знаењата за одредена наставна содржина	4	7%	
Заради примена на индивидуализиран пристап	3	5%	
За да се усогласат докрај резултатите и постигнувањата на учениците со оценката	3	5%	

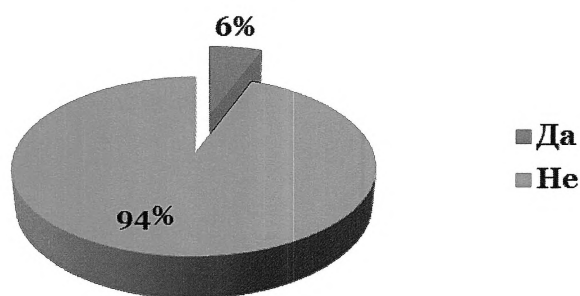
За да се види колку ученикот е снаодлив	1	2%	
Во подрачните училишта, односно во училиштата од руралните средини учениците многу подобро се снаоѓаат со прашањата кои имаат однапред понудени одговори	1	2%	

Табела 8 – Приказ на цели заради кои наставниците користат тестови исклучиво со прашања со селекција

Евидентно е дека значителен дел од наставниците кои се изјасниле потврдно на претходното прашање не ја образложиле причината заради која применуваат исклучиво прашања со селекција. И покрај тоа, горенаведените одговори упатуваат на тоа дека сепак со ваквата концепција на тестови се проверуваат пониските нивоа од Блумовата таксономија, или пак, се врши подготовка на учениците за екстерно тестирање, состојба која укажува на сериозно ниво на дискомфорт кај нашиот наставен кадар. Моето работно искуство како наставник прво во средно, а потоа во основно училиште покажува дека не ретко за подготвување на тестови колегите ги користат токму прашањата од понудената база на прашања за екстерно тестирање. Со тоа индиректно се потврдува тврдењето дека на крајот на краиштата целогодишната работа на ученикот и наставникот се сведува на учење на одговорите на понудените прашања, што ќе биде прикажано и анализирано подолу.

Целта на следното прашање беше да утврдиме дали при формирање на оценката за еден ученик е доволна само писмената проверка. Од вкупно 224 наставници кои се изјасниле во однос на следното тврдење, само 6% (13 наставници) одговориле потврдно на констатацијата дека при формулирање на оценката на ученикот се раководат исклучиво од оценките добиени на писмените проверки. Тоа го потврдува фактот дека оценката на ученикот претставува сплет од инструменти кои наставникот ги применува за да добие што е можно пообјективна проценка на знаењето и постигањето на ученикот.

Прашање бр.8: Дали при формулирање на оценката на ученикот се раководите исклучиво од оценките од писмените проверки?



Табела 9 – Застапеност на писмените проверки како единствен инструмент на оценување

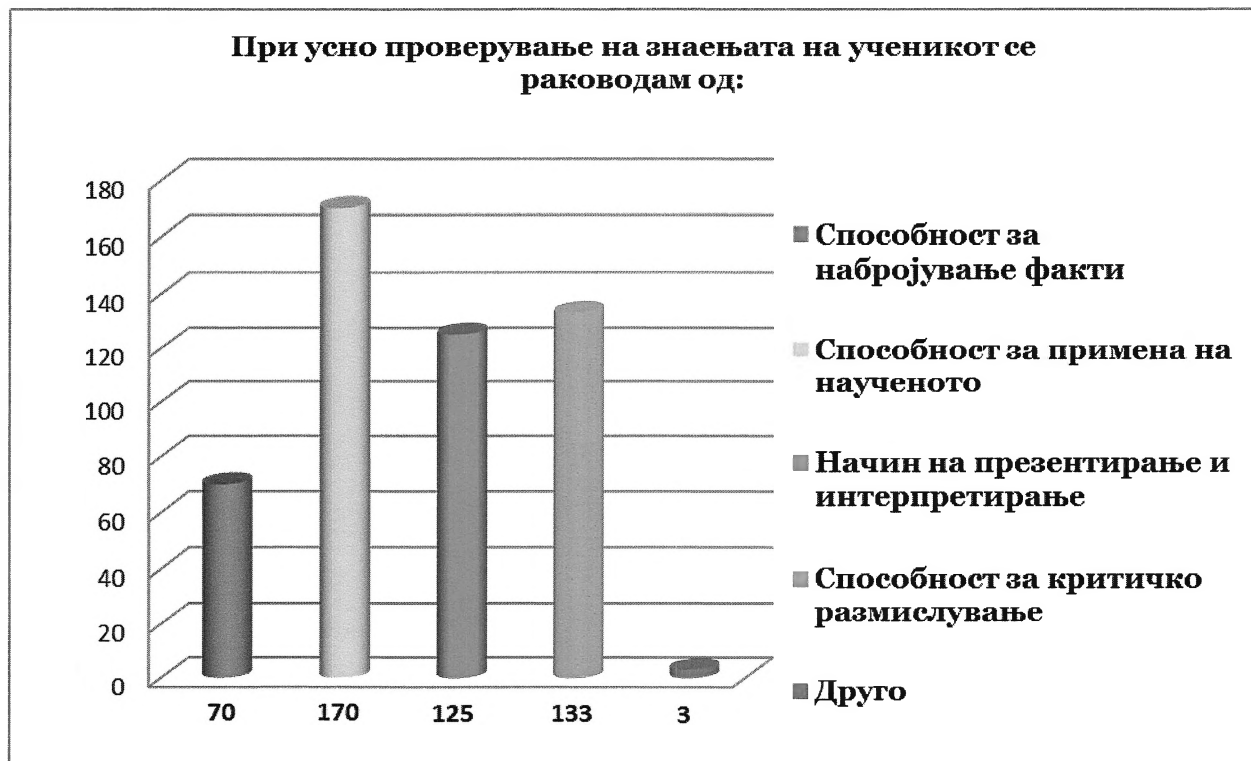
Од наставниците кои го образложиле нивниот одговор, меѓу причините зошто при формулирање на оценката на ученикот не се раководат исклучиво од оценките добиени на писмените проверки, ги наведуваат следните:

Причини заради кои не е доволна само оценката од писмената проверка при формулирање на оценка за ученикот (наведени од наставниците)	f	%	Вкупно
Не е доволна само писмената проверка, туку и усното изразување, логичкото размислување и способноста за образложување, како и инвентивноста на ученикот и неговото учество во проектни активности	78	47%	166
Оценката од писмената проверка не е секогаш веродостојна, некои ученици полесно се изразуваат усно	42	25%	
Целосната и објективна оценка се темели на различни видови и начини на проверка на знаењето	22	13%	
Оценката ги зема предвид и различните стилови на учење на учениците	9	5%	
При формулирање на оценката се земаат предвид и усните одговори на учениците, презентациите, есејското изразување, активноста на час и способноста за давање заклучоци	6	3%	
Во предвид се земаат и способноста за изразување на сопственото мислење и став, како и способноста за правење корелација со другите наставни предмети и изучени содржини	5	3%	
Особено помалите ученици поубаво се изразуваат и се снаоѓаат усно	1	1%	
Ученикот може да е незадоволен од оценката која ја добил на тестот	1	1%	
При оформувањето на оценката предвид се земаат и	1	1%	

проблемите со видот, моториката и перцепцијата на пишаната содржина			
Може да се случи да постојат индикации за препишување, односно ученикот да постигне резултати кои се во дискрепанца со дотогаш воспоставените сознанија за него	1	1%	

Табела 10 – Приказ на причини заради кои не е доволна само оценката од писмените проверки за оценување на ученикот

Имајќи ја предвид важноста на усното проверување, наставниците беа запрашани да појаснат што конкретно оценуваат при усното проверување на знаењата на ученикот. Тука јасно се гледа тенденцијата за поинаков и практично ориентиран пристап во образованието, односно за развивање на способноста за практична применливост на стекнатите знаења од страна на учениците, првенствено преку принцип на емпирија и нагледност.



Табела 11 – Приказ на способностите на учениците кои се предмет на усна проверка

Согласно добиените податоци, можеме да заклучиме дека **се потврдува првата помошна хипотеза** од истражувањето, имено, **наставниците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање не ги одразува во целост напредокот и постигнувањата на учениците.** Заклучокот го

базираме на фактот што при формулирањето на оценката на ученикот наставниците посочија дека користат низа инструменти, а не само тестови за писмена проверка. Со тоа се земаат предвид различните стилови на учење на учениците. Понатаму, на тестовите се застапени различни типови на прашања, а не само прашања со селекција, како што е случајот со прашањата на екстерното тестирање. Причина за тоа е примената на принципите на Блумовата таксономија при подготвување на тестовите, односно, се внимава на тоа на тестовите да има прашања со различни тежински нивоа.

Исто така, увидовме дека најголем дел од наставниците го користат и усното проверување на знаења. Со тоа се проверува способноста на ученикот за логичко и критичко размислување, воспоставување корелација со врзани содржини, како и способноста за самостојно давање заклучоци.

Во прилог на ова е и податокот дека кога наставниците во наставата користат тестови со прашања од типот на прашањата на екстерните тестови, имаат за цел првенствено да им овозможат на послабите ученици да покажат одредени резултати, или пак да проверат дали учениците го совладале најниското ниво на меморирање. Со тоа се потврдува хипотезата дека екстерното тестирање не дава целосен увид во знаењата и постигнувањата на учениците.

III.1.2 Анализа на резултатите за проверување на втората помошна хипотеза

Втората помошна хипотеза гласи: **Наставниците сметаат дека моделот на екстерно тестирање во Република Македонија значително влијае врз критериумот на оценување на наставниците.**

За тестирање на оваа хипотеза беше користена техниката на скалирање со инструментот Ликертова скала на ставови, а целта на наведените ставови беше да се согледа во колкава мера критериумот на оценување што се применува на екстерното тестирање ги одразува знаењата и постигнувањата на учениците, како истиот модел влијае врз критериумот што наставниците го применуваат, како и за тоа на кое ниво од Блумовата таксономија соодветствуваат понудените прашања од базата на прашања за екстерно тестирање.

Следи приказ на резултатите од ставовите кои се во интерес на хипотезата:



Табела 12 – Влијание на екстерното тестирање врз критериумот на наставниците

35% од наставниците се изјасниле дека екстерното тестирање воопшто не влијае врз критериумот што го применуваат, додека кај 13% од наставниците

тестирањето влијае врз критериумот што го применуваат, заради што и речиси идентичен процент на наставници, имено 11% од наставниците, применуваат поблаг критериум кон учениците за кои знаат дека ќе бидат екстерно тестирани по предметот кој го предаваат (табела 13). Интересен е фактот што бројот на наставници кои главно се согласуваат со ова тврдење не е многу различен од бројот на наставници кои главно не се согласуваат со тврдењето.



Табела 13 – Влијание на екстерното тестирање врз критериумот на наставниците

Нема контрадикторност во одговорите добиени во однос на следното тврдење од овој сегмент на прашалникот, затоа што истото може да се поврзе со првото тврдење. Имено, бидејќи наставниците се изјаснија дека во најголем дел екстерното тестирање не влијае врз критериумот на оценување што го применуваат, исто така се изразија и во однос на тврдењето дека применуваат поблаг критериум кон учениците за кои знаат дека ќе бидат екстерно тестирани по нивниот предмет. Вкупно 99 наставници (44%) воопшто не се согласуваат со тврдењето, додека 25 наставници од вкупно 226 (11%), кои одговориле на ова прашање, потполно се согласиле со горенаведената констатација.

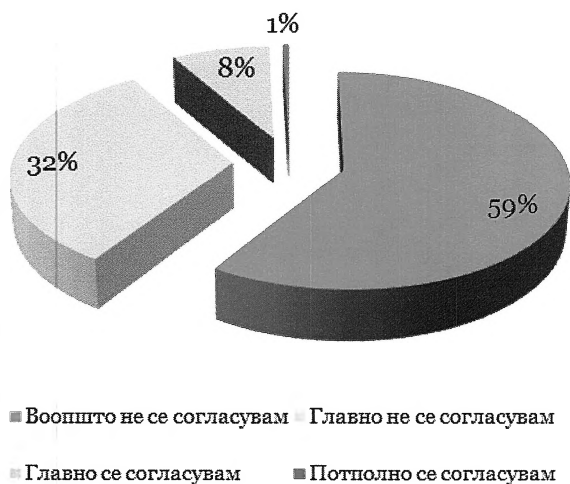
Од друга страна, следи приказ на податоци кои се во видлива контрадикторност со горенаведените одговори на наставниците. Имено, во теоретскиот дел на трудот беше наведено дека една од причините заради кои се

воведува екстерното тестирање е „да им се даде можност на наставниците да ја проверат објективноста во оценувањето што го практикуваат“⁹⁹, како и „да им стави крај на незаслужените оценки што ги пишуваат наставниците на крајот на полугодието или на учебната година, како и да им се стави крај на уцените и притисоците што се прават врз наставниците за да напишат оценка плус“¹⁰⁰. Истражувањето доведе до поинакви сознанија. Според ставовите на наставниците, воведувањето на екстерно тестирање не довело ниту до зголемување на објективноста, ниту до зголемување на транспарентноста во следењето на напредокот и оценувањето на учениците. На графиконите (табела 20, 21) јасно се гледа високата стапка на несогласување со наведените констатации. Искуството покажува дека сега наставникот во оценувањето внесува и елементи на калкулирање и тактизирање, а често пати дури и не сакајќи пишува повисока оценка оставајќи простор ученикот да биде тестиран на екстерно. Не ми претставува задоволство да констатирам дека таквите калкулации се прават за да се избегне разликата помеѓу оценките добиени од наставникот и тие од екстерното тестирање. Следи приказ на резултатите добиени во однос на објективноста и транспарентноста на оценувањето.

⁹⁹ МОН, ДИЦ (2013), *Прирачник за екстерно тестирање*, Скопје:НИК НОВА ПРИНТ, стр. 3

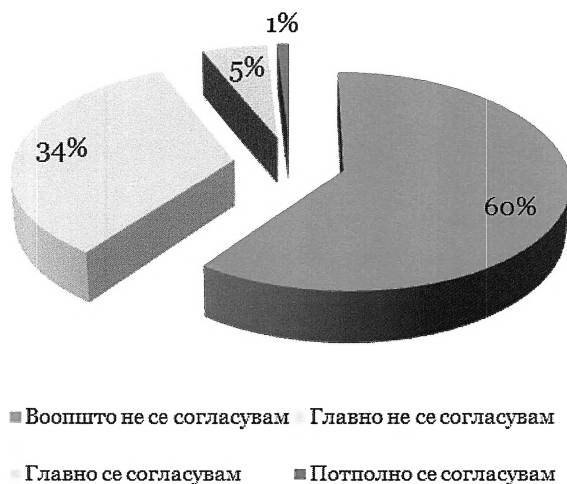
¹⁰⁰ Исто

Воведувањето на екстерното тестирање придонесе кон поголема транспарентност во следењето на напредокот и оценувањето на учениците



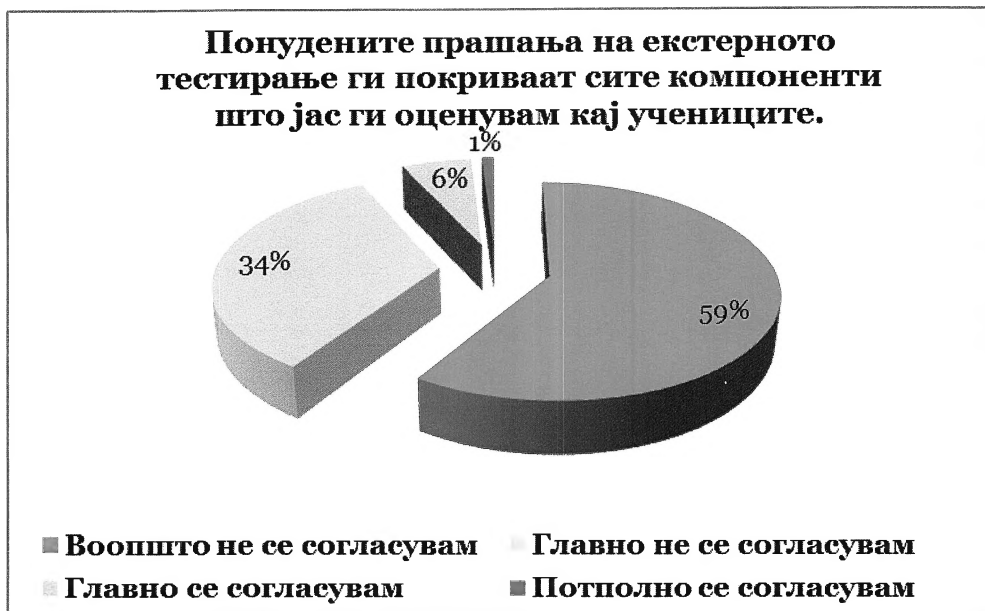
Табела 14 – Придонес на екстерното кон транспарентноста во оценувањето

Воведувањето на екстерното тестирање придонесе кон поголема објективност во следењето на напредокот и оценувањето на учениците



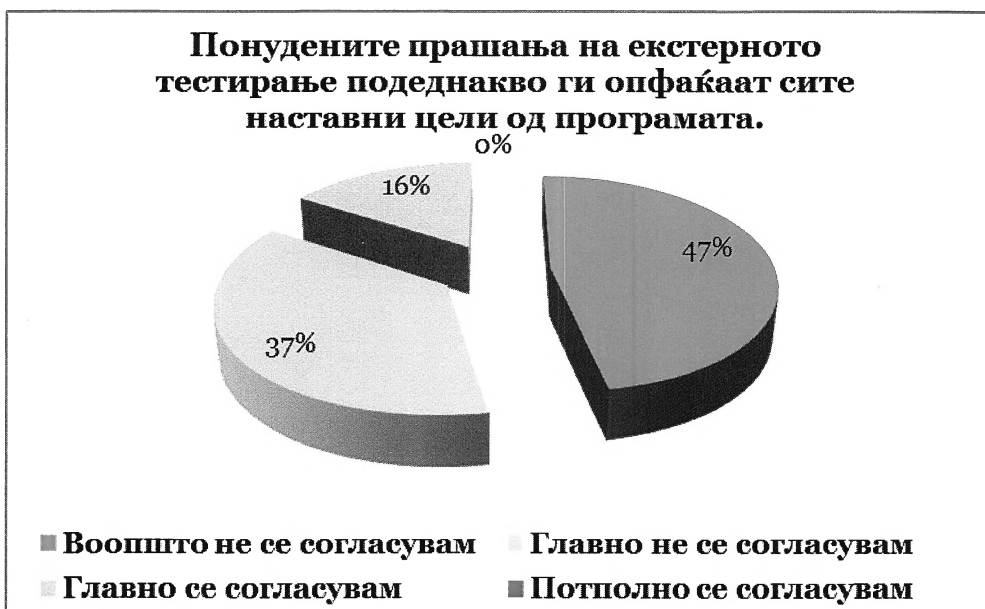
Табела 15 - Придонес на екстерното кон објективноста во оценувањето

Од интерес на докажување на хипотезата се и компонентите на оценување што ги применуваат наставниците, како и степенот на опфатноста на сите наставни цели кои се однапред предвидени и пропишани од страна на Бирото за развој на образованието, а според кои наставниците го прилагодуваат нивниот критериум.



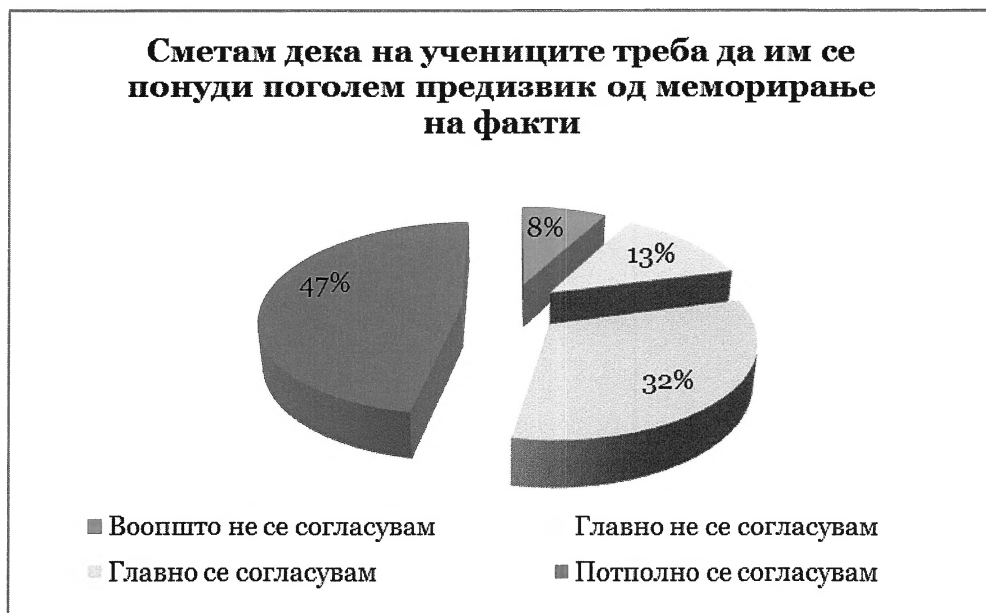
Табела 16 – Застапеност на компоненти на оценување на екстерното тестирање

Категорична индикативност има и во одговорите на тврдењето дека понудените прашања на екстерното тестирање ги покриваат сите компоненти што наставниците ги оценуваат кај учениците. 134 наставници (59%) воопшто не се согласуваат со горенаведеното тврдење, додека само 2 наставника (1%) во целост се согласуваат со истото.



Табела 15 – Опфат на наставни цели на прашањата на екстерното тестирање

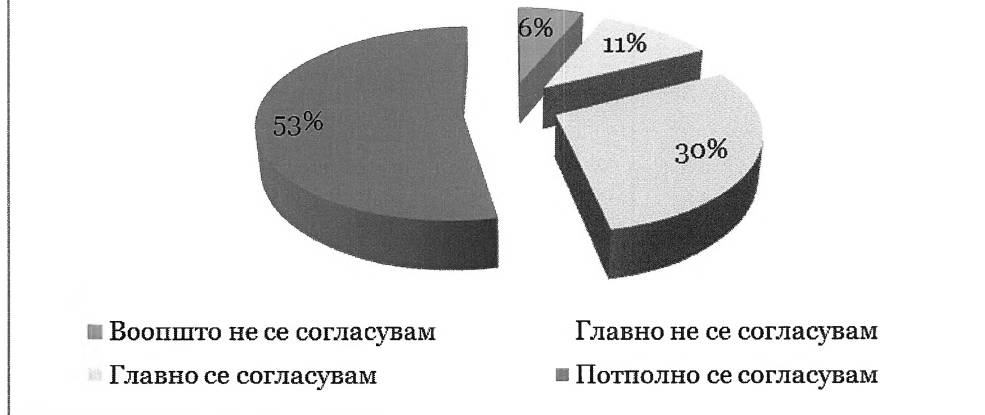
Познато е дека критериумот на наставникот се заснова на степенот на совладаност на наставните цели пропишани од страна на надлежните образовни институции, така што во полза на хипотезата е да се види во колкава мера се застапени сите наставни цели на прашањата за екстерно тестирање. Резултатите од анкетата покажуваат дека понудените прашања на екстерното тестирање не ги опфаќаат подеднакво сите наставни цели од програмата. Во однос на ова тврдење негативно се изјасниле речиси половина од анкетираниите наставници, односно 105 наставници (47%), сметаат дека прашањата на екстерно не ги опфаќаат подеднакво сите наставни цели од програмата. Само 4 наставника потполно се согласуваат со констатацијата дека тестирањето ги опфаќа сите цели.



Табела 16 – Приказ на ставови на наставници за критериумската (не)доследност на прашањата на екстерното тестирање

Во контекст на претходното прашање се и сознанијата добиени во однос на следното тврдење, според кое, наставниците сметаат дека на учениците треба да им се понуди поголем предизвик од меморирање на факти. Со ова потполно се согласуваат речиси половина од анкетираниите наставници (47%), додека вкупно 47 наставници (21%) се изјасниле дека главно или потполно не се согласуваат со ова. Од нив, 18 наставници, односно 8% воопшто не се согласуваат, додека останатите 13% главно не се согласуваат со тврдењето.

Сметам дека разликата помеѓу оценката на наставникот и добиената оценка на екстерно тестирање негативно се одразува врз угледот на наставникот



Табела 17 – Влијание на разликите во оценките врз угледот на наставникот

Запрашани за тоа дали сметаат дека разликата помеѓу оценката на наставникот и оценката добиена на екстерно тестирање негативно се одразува врз угледот на наставникот, потврдно одговориле вкупно 185 наставници, додека 39 наставници не се согласиле со тврдењето. Како што може да се види од прикажаното (табела 17), 119 наставници (53%) потполно се согласиле со тврдењето, додека 14 наставници (6%) воопшто не се согласиле со истото.

Согласно добиените сознанија, **не се потврдува втората помошна хипотеза, односно наставниците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање во Република Македонија не влијае значително врз нивниот критериум на оценување на учениците.** Вкупно 35% од наставниците се изјасниле дека екстерното тестирање не влијае врз критериумот кој го применуваат при оценувањето. Во прилог на наведеното, дури 44% од анкетираниите наставници се изјасниле дека не применуваат поблаг критериум кон учениците за кои знаат дека ќе бидат екстерно тестирани. Во таа насока, наставниците сметаат дека разликата помеѓу добиената оценка на екстерно и оценката на наставникот негативно се одразува првенствено врз угледот на наставникот.

Од друга страна, индикативен број на наставници, (59%), изјавиле дека екстерното тестирање не ги покрива сите компоненти што тие ги оценуваат кај

учениците, и, што е уште поважно, 47% од наставниците сметаат дека на екстерното тестирање не се опфатени подеднакво сите наставни цели кои се предмет на оценување во текот на учебната година. Сметаат дека се тестираат само целите од пониските нивоа, затоа што 47% од нив се согласиле со ставот дека на учениците треба да им се понуди поголем предизвик од меморирање на факти.

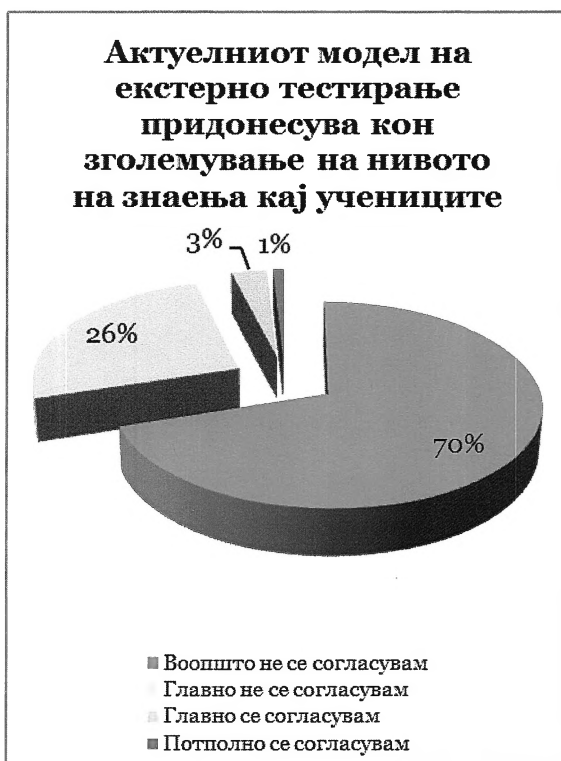
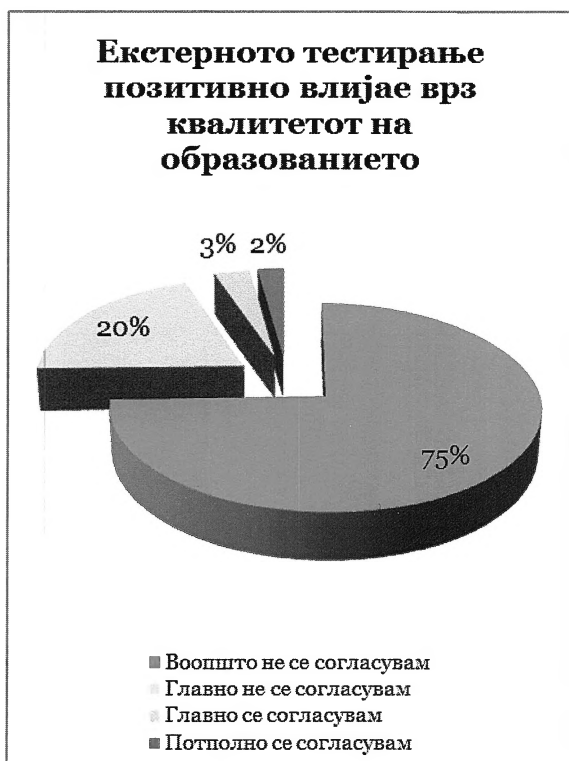
Згора на тоа, 59%, односно 60% од анкетираниите наставници сметаат дека екстерното тестирање не придонело ниту кон зголемување на објективноста, ниту кон зголемување на транспарентноста во оценувањето.

Контрадикторноста во добиените податоци е евидентна, особено ако се има предвид дека секој наставник се стреми да има што е можно помала стапка на отстапување од оценките на екстерното тестирање.

III.1.3 Анализа на резултатите за проверување на третата помошна хипотеза

Третата помошна хипотеза гласи: **Наставниците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање има првенствено негативни импликации врз квалитетот на образованието.**

За тестирање на оваа хипотеза беше користена техниката на скалирање со инструментот Ликертова скала на ставови, а целта на наведените ставови беше да се согледа влијанието што сегашната концепција на екстерно тестирање во република Македонија го има врз квалитетот на образованието. За докажување на истата ќе бидат прикажани добиените резултати од следните ставови:



Табела 18 – Влијание на екстерното тестирање врз квалитетот на образованието

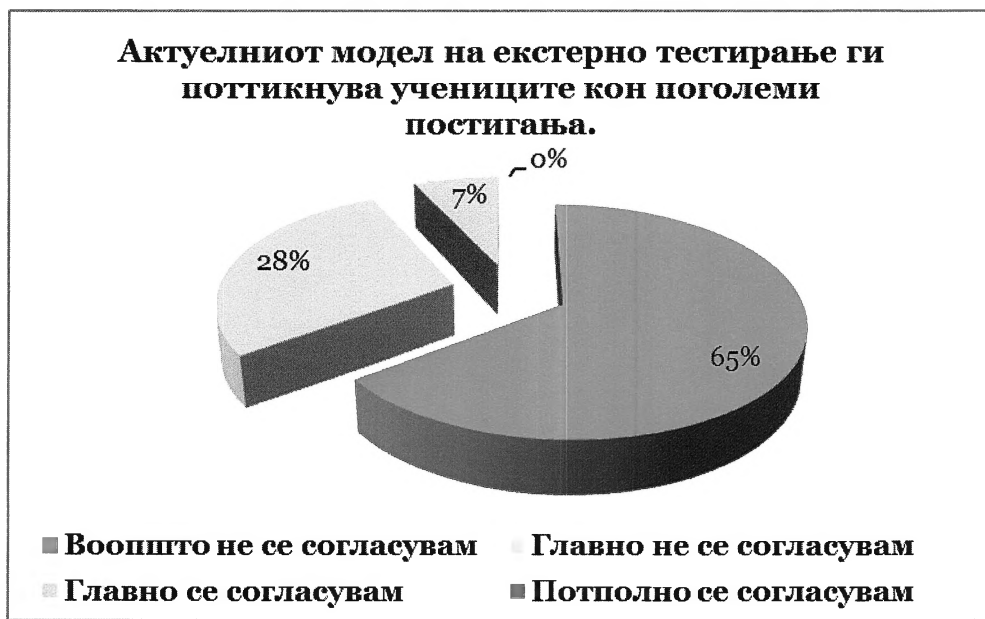
Табела 19 – Влијание на екстерното тестирање врз знаењето на учениците

Во однос на првата констатација дека екстерното тестирање позитивно влијае врз квалитетот на образованието, вкупно 167 од анкетираниите наставници (75%), воопшто не се согласуваат, додека само 5 наставници (2%) потполно се согласуваат со тврдењето. Евидентен е заклучокот дека актуелниот

модел на екстерно тестирање не влијае позитивно врз квалитетот на образованието.

Вакво евидентно несогласување се гледа и во тврдењето дека актуелниот модел на екстерно тестирање придонесува кон зголемување на нивото на знаења кај учениците. Од графичкиот приказ (табела 19) јасно се гледа дека 70% од анкетираниите наставници (вкупно 156 наставници) воопшто не се согласуваат со истото. Тоа значи дека актуелниот модел на екстерно тестирање не придонесува кон зголемување на знаењата на учениците.

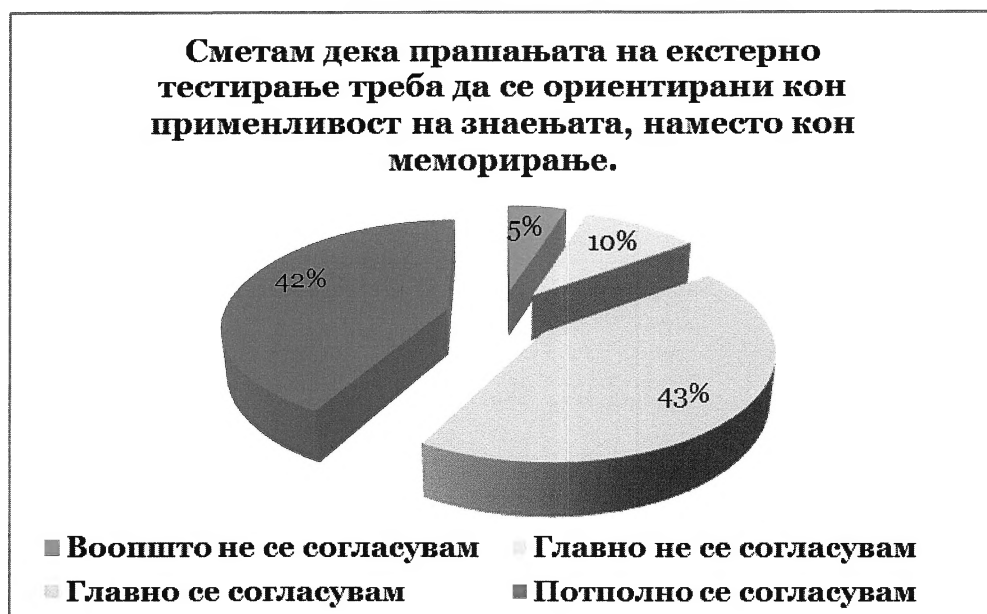
Констатацијата дека екстерното тестирање ги поттикнува учениците кон поголеми постигања исто така не најде на одобрување меѓу наставниците. Имено, 145 од вкупно 224 анкетирани наставници (65%) воопшто не се согласиле со наведеното тврдење, додека 63 наставници (28%) главно се согласуваат со истото.



Табела 20 – Влијание на екстерното тестирање врз мотивираноста на учениците за поголеми постигања

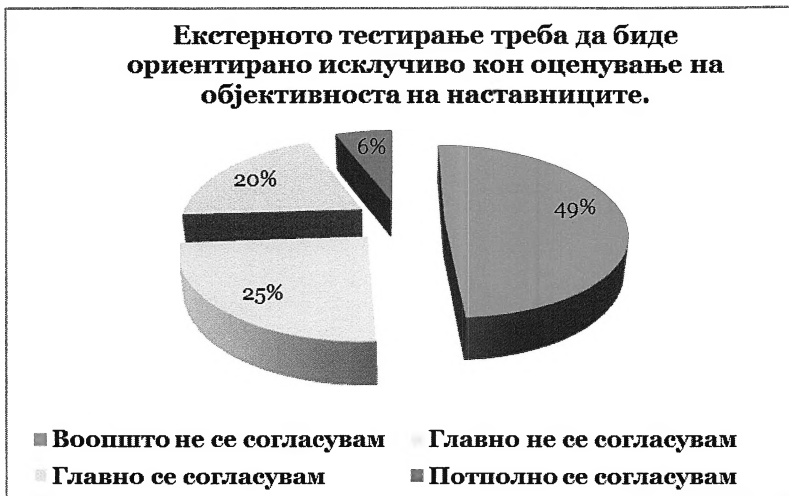
Имајќи ги предвид резултатите кои нашите ученици ги имаат покажано на PISA тестовите, како и востановената констатација дека нашиот образовен систем, како впрочем и многу други, се темели на развивање на способноста на учениците за меморирање и репродукција, а делумно и примена, во интерес на истражувањето и докажувањето на оваа хипотеза беше да се провери ставот на

наставниците за применливоста на знаењата. Така, констатацијата за тоа дека прашањата на екстерното тестирање треба да бидат повеќе ориентирани кон применливост на знаењата отколку кон меморирање, наиде на значајно одобрување меѓу наставниците. Како што може да се види на графиконот (табела 21), само 33 наставници воопшто или главно не се согласиле со констатацијата, што претставува 15% од вкупниот број на анкетирани наставници.



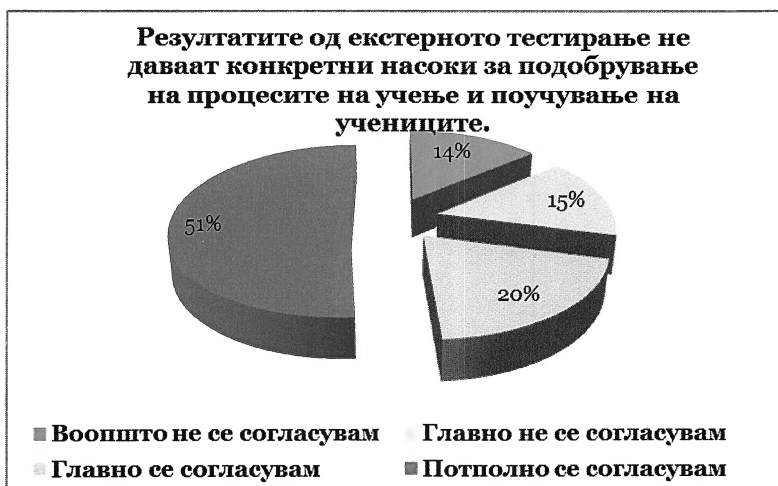
Табела 21 – Ориентираност на прашањата од екстерно кон применливост на знаењата

Целта на следниот став беше да се испита колку според наставниците е оправдана целта која засега екстерното тестирање ја има поставено, имено дали според наставниците е оправдано екстерното тестирање да биде ориентирано исклучиво кон оценувањето на објективноста на наставникот. Со овој став не се согласиле половина од наставниците (49%), (табела 22), додека истиот на целосно одобрување наишол кај 13 наставници, т.е. кај 6% од наставниците.



Табела 22 – Став на наставниците за крајната цел на екстерното тестирање

Следната констатација, „резултатите од екстерното тестирање не даваат конкретни насоки за подобрување на процесите на учење и поучување“, беше целосно прифатена за точна од страна на 114 наставници (54%), додека 45 наставници (20%) главно се согласија со истата. Во прилог на овој став говорат и големиот број коментари на наставниците кои сугерираат дека екстерното тестирање освен што како концепција би требало целосно да се редефинира и ревидира, би требало првенствено да е насочено кон добивање сознанија за тоа во колкава мера и со каков квалитет и ефикасност се спроведуваат целите од наставните планови по сите предмети што се изучуваат.



Табела 23 – Став на наставници за повратната информација од екстерното тестирање

Загрижува податокот и од сознанијата добиени од последниот став во овој дел од анкетниот прашалник, според кој целогодишната работа на наставникот со учениците на крајот се сведува на учење на одговори за екстерниот тест. Како што може да се види од сликата (табела 24), само 25 наставници (11%) од вкупно 221 наставник кои одговориле на ова прашање воопшто не се согласуваат со горенаведениот став. Дури 128 наставници (58%) потполно се согласуваат со тврдењето.



Табела 24 – Влијание на екстерно тестирање врз совладување на пропишаните наставни цели

Заклучокот кој произлегува од анализата на горенаведените ставови на наставниците се сведува на тоа дека актуелниот модел на екстерно тестирање не влијае позитивно врз квалитетот на образованието, односно **се потврдува третата помошна хипотеза дека екстерното тестирање има претежно негативно влијание врз квалитетот на образованието**. Дури 75% од наставниците се изјасниле во полза на хипотезата, а 70% од наставниците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање не придонесува кон зголемување на знаењата на учениците. Со други зборови, присуството на екстерното тестирање не ги поттикнува учениците повеќе да учат.

Во прилог на хипотезата говорат и сознанијата дека ваквиот модел воопшто не ги поттикнува учениците кон поголеми постигања. Тоа произлегува оттаму што самиот модел не дава конкретна повратна информација, ниту пак

дава насоки за подобрување на процесите на учење и поучување, оти многу малку е ориентиран кон поттикнување на способноста за практична применливост на знаењата. Токму заради тоа 49% од наставниците сметаат дека екстерното тестирање не треба да биде насочено исклучиво кон проверување на објективноста на наставникот. Изостанува и повратната информација за тоа колкава е стапката на (не)успешност при полагање на екстерниот тест, како и дебата околу тоа што би требало да се промени во наставните програми, за образованието да се подигне на повисоко и поконкурентно ниво.

Колку и да не сакаме да признаеме, истражувањето покажа дека целогодишната работа на крајот се сведува на учење наизуст на готови одговори кои ученици и родители се потрудиле да ги споделат со јавноста на Интернет. Во прилог на оваа констатација се изјасниле дури 58% од анкетираниите наставници. Значи, тестираме колкав квантитет на готови одговори можат нашите ученици да меморираат за одреден временски период откако ќе дознаат по кои предмети ќе бидат тестирани. Со тоа се потврдува горенаведената констатација за точноста на хипотезата дека екстерното тестирање има претежно негативно влијание врз квалитетот на образованието.

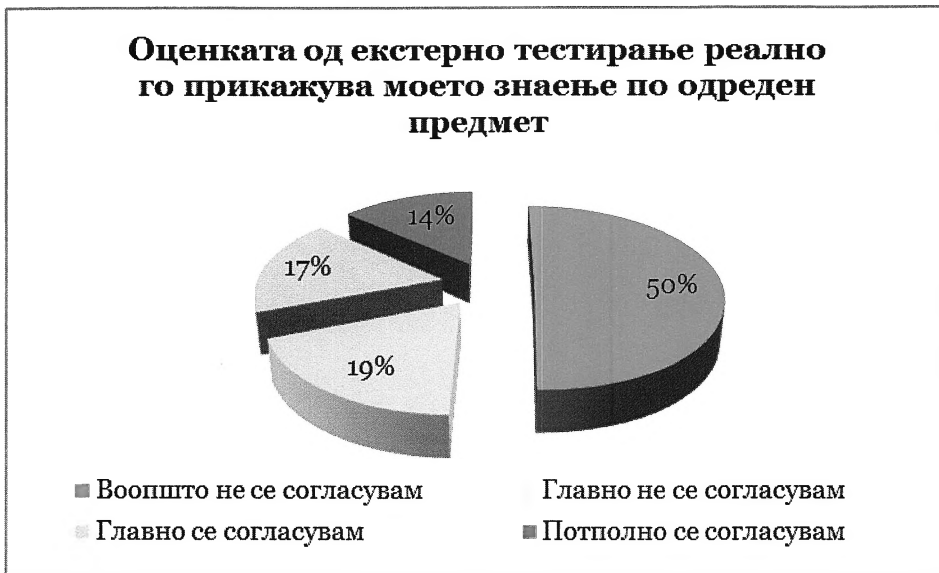
III.2 Анализа на резултатите за проверување на четвртата помошна хипотеза

Четвртата помошна хипотеза од истражувањето се однесува на учениците, и гласи: **Учениците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање ги одразува во целост нивниот напредок и постигања.**

Беа анкетирани вкупно 245 ученици од 9 основни и 5 средни училишта на територијата на општина Куманово. За овој прашалник беше користена техниката на скалирање со инструментот Ликертова скала на ставови. Истиот содржеше 13 различни ставови за кои учениците имаа можност да се искажат до кој степен се согласуваат преку една од наведените категории: „воопшто не се согласувам“, „главно не се согласувам“, „главно се согласувам“ и „воопшто не се согласувам“. Со прашалникот имавме за цел да утврдиме какви се ставовите на учениците во однос на организациската и концепциската поставеност на екстерното тестирање.

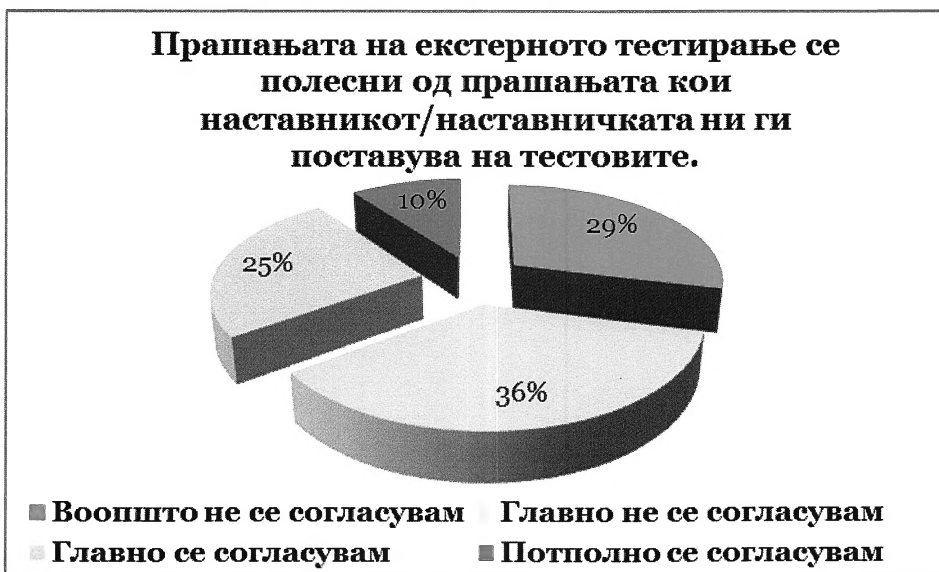
Во продолжение следуваат приказот и анализата на дел од нивните одговори кои се корисни за докажување на хипотезата.

Интересна е состојбата која се согледува при анализа на констатацијата за тоа дека оценката од екстерно тестирање реално го прикажува знаењето на ученикот по одреден предмет. Истата беше вметната со цел да се добие увид за тоа дали учениците сметаат дека екстерното тестирање дава реален увид во нивното знаење. И покрај тоа што 123 од вкупно 244 анкетирани ученици (50%) воопшто не се согласуваат со горенаведеното, индикативен е бројот на ученици, 46, кои главно не се согласуваат, наспроти бројката од 42 ученици кои главно се согласуваат со ова тврдење. Вредно за забележување е дека има 33 ученици (14%) кои потполно се согласуваат со констатацијата.



Табела 25 – Ставови на ученици во однос на реалното отсликување на знаењето на екстерно тестирање

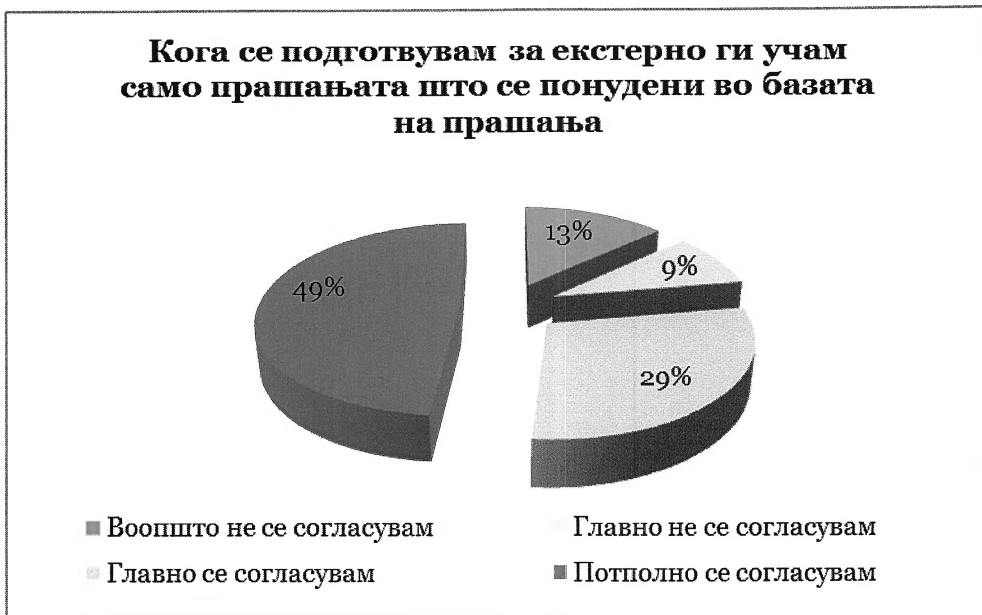
Особено се интересни поделените мислења на учениците во однос на втората констатација од прашалникот: „Прашањата на екстерно тестирање се полесни од прашањата кои наставникот / наставничката ни ги поставува на тестовите“, која беше поставена со цел да се увиди ставот на учениците во однос на тежината на прашањата на екстерното тестирање, а врзано со реалната поставеност на мерење на знаењата.



Табела 26 - Ставови на ученици за тежинското ниво на прашањата на екстерно

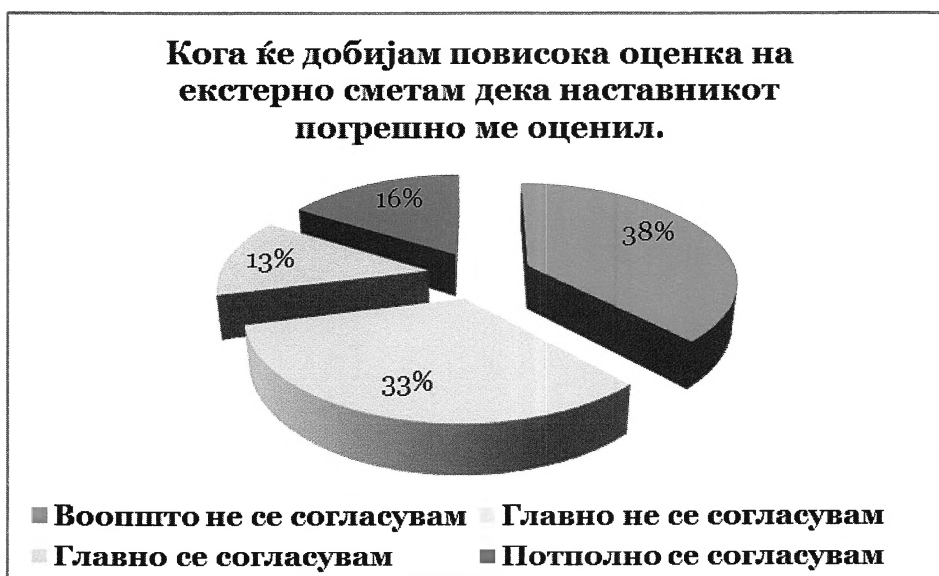
Имено, 29% од учениците воопшто не се согласуваат, додека 36% главно се согласуваат со горенаведеното тврдење. Од друга страна, 25% од учениците се изјасниле дека „главно се согласуваат“ со ова, додека 10% потполно се согласуваат со констатацијата. Ваквата состојба укажува на тоа дека различни ученици имаат различна перцепција на тестирањето и посветуваат различно внимание за подготовка за истото, што, најверојатно се должи на различните нивоа на постигање и степенот на мотивација што го имаат. Од друга страна, оваа состојба укажува и на тоа во која насока се движи процесот на поучување во училиштата, имено, сè помалку учениците ја забележуваат разликата помеѓу поучување според стандардите од наставните програми и насоченото поучување за екстерниот тест.

Следната констатација имаше за цел да испита колкав труд вложуваат учениците при подготовката за екстерно, како и тоа дали истото ги поттикнува на посеопфатно учење. Речиси половина од анкетираниите ученици (49%) се изјасниле дека потполно се согласуваат со тврдењето: „Кога се подготвувам за екстерно ги учам само прашањата што се понудени во базата на прашања“, наспроти одговорите на 33 ученици (13%) кои воопшто не се согласуваат со ова. Она што треба да се спомене тука е дека меѓу учениците кои одговориле со „воопшто не се согласувам“ има значителен број на ученици кои во забелешка навеле дека воопшто и не учат за тестот. Оваа состојба оди во полза на констатацијата дека сепак, на крајот, она што учениците главно го прават е учење за тест, а не учење кое има за цел совладување на содржините од одреден наставен предмет и продлабочување на знаењата.



Табела 27 – Ставови на ученици во однос на мотивираност за поголеми постигања

Целта на следната констатација беше да се утврди каква е перцепцијата на учениците во однос на разликите во оценките добиени од наставниците и тие од екстерното тестирање, имено, дали „вината“ за тоа ја бараат кај другите (наставниците, т.е. оценувачите), или кај самите себеси.

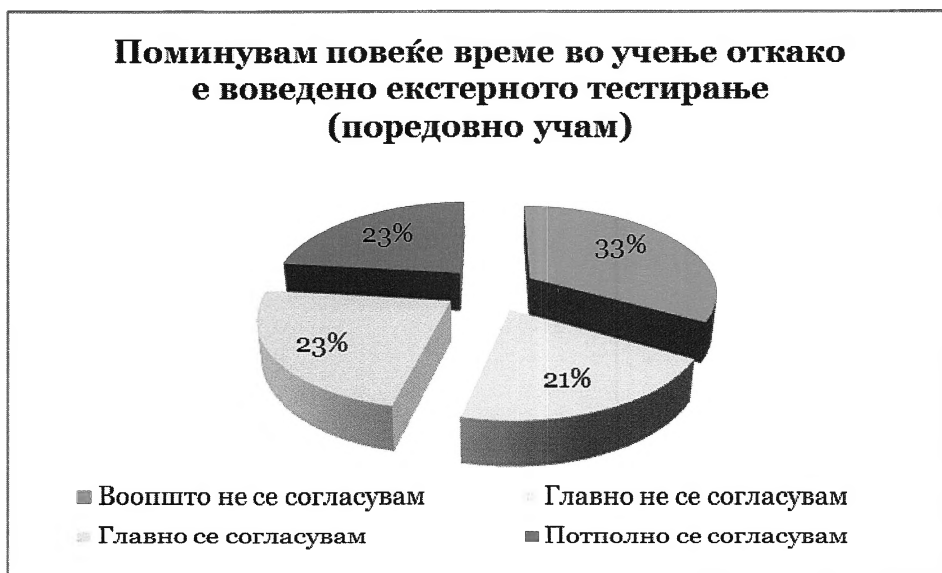


Табела 28 – Ставови на ученици за објективноста на оценувањето на наставниците

Добиените одговори донесоа поделени мислења. Имено, 38% од учениците одговориле со „воопшто не се согласувам“ и уште 33% со „главно не

се согласувам“ на тврдењето: „Кога ќе добијам повисока оценка на екстерно сметам дека наставникот/наставничката погрешно ме оценил/оценила“, додека 38 ученици (16% од вкупниот број одговори) потполно се согласуваат со истата. Поголемиот број ученици сметаат дека одговорноста за разликата во оценките не лежи кај наставникот, но не е за занемарување ниту бројот на ученици кои го имаат спротивното мислење. Ваквата состојба укажува на потребата од работа на поголема објективност и транспарентност во оценувањето, процес кој подлежи на постојана ревизија и усовршување. Штом на ученикот ќе му биде јасно изнесено и образложено што од него се бара да постигне, и што е тоа што ќе се оценува кај него, претпоставувам дека резултатите би биле уште поизедначени. Ова може да се припише на често застапуваното гледиште меѓу учениците дека секогаш некој друг е виновен за оценката која ја добиле, но може и со некое попродлабочено истражување да се доведе во врска и со други фактори кои ги наведоа како негативни во коментарите, како што се на пример: стресот, недоволната мотивираност, и, најчесто застапуваниот, дека екстерното тестирање е нереално.

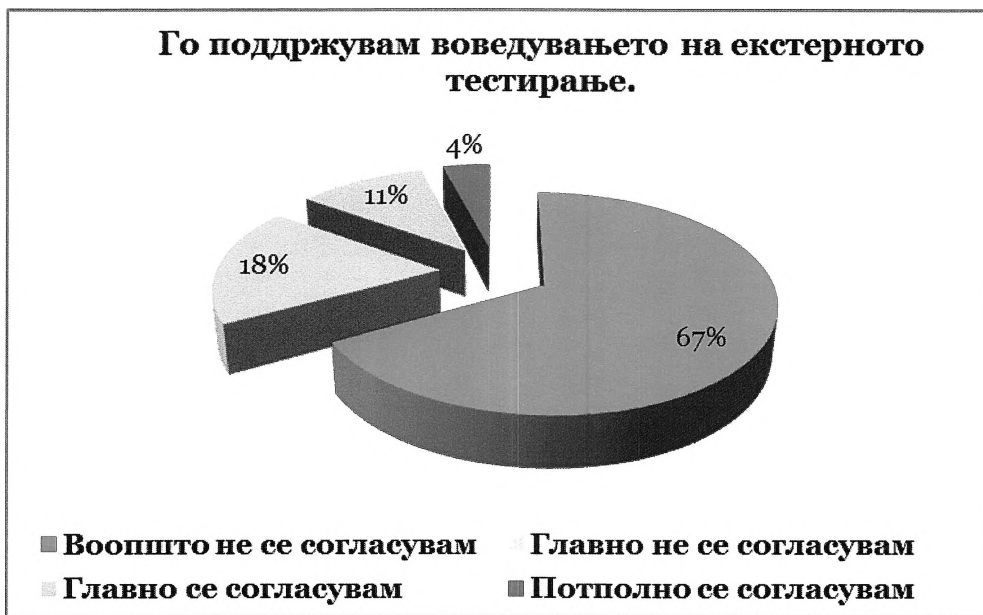
Со цел да се види дали и колку екстерното тестирање влијае врз мотивираноста на учениците за поголеми постигања, се постави тврдењето: „Поминувам повеќе време во учење откако е воведено екстерното тестирање (породовно учам)“. Следи процентуален приказ на оговорите на учениците:



Табела 29 – Приказ на мотивираноста на учениците за постигања по воведување на екстерно тестирање

Состојбата укажува на поделеност во ставовите, што секако, во голема мера зависи од аспирациите на учениците, но, она што е очигледно е дека нема евидентен показател за тоа дека екстерното тестирање како такво забележително ги мотивира учениците кон поголеми постигања и поредовно учење.

Во полза на поставената хипотеза ќе ги прикажеме и ставовите на учениците за тоа дали го поддржуваат воведувањето на екстерното тестирање.



Табела 30 – Ставови на ученици за воведувањето на екстерното тестирање

Заклучокот кој следи по анализата на одговорите на учениците е следен: **Се потврдува како точна помошната хипотеза бр.4, т.е. учениците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање ги одразува во целост нивниот напредок и постигања.**

Учениците не го поддржуваат воведувањето на екстерното тестирање и во поголем дел се согласни дека оценката од тестирањето не го прикажува реално нивното знаење по одреден предмет. Дури 50% од учениците се изразиле негативно во однос на констатацијата дека екстерното тестирање реално ги прикажува нивниот напредок и постигања. Имаат поделени мислења во однос на тежината на прашањата споредени со тежината на прашањата на нивните наставници, иако најголем дел од нив (36%) главно се согласуваат со тврдењето дека прашањата на екстерно се полесни од прашањата што

наставниците им ги поставуваат на тестовите. Ова, како што беше наведено погоре, најверојатно се должи на различниот степен на постигања на секој од анкетираниите ученици.

Понатаму, во однос на импликациите врз квалитетот на образованието и мотивираноста на учениците за поголеми постигања, се дојде до сознание дека нема јасни показатели за поголема мотивираност меѓу учениците по воведувањето на екстерното тестирање, оти поголем дел од учениците, (49%), се подготвуваат за тестирањето учејќи ги само одговорите на веќе дадените прашања. Во прилог на претходно кажаното говорат и поделените ставови на учениците во однос на тоа дали поминуваат повеќе или помалку време во учење откако е воведено екстерното тестирање. Имено, ставовите на учениците се евидентно поделени, но она што е видливо е отсуството на поизразена мотивираност за поголеми постигања. 33% од учениците не поминуваат повеќе време во учење, наспроти 23% од учениците кои се изјасниле дека по воведување на екстерното поредовно учат. Позитивно изненадува фактот што учениците во поголем дел не бараат вина за разликите во оценките ниту кај наставниците, ниту кај оценувачите.

Значи, горенаведените аргументи потврдуваат дека учениците сметаат дека екстерното тестирање не дава реална слика за нивниот напредок и постигања.

III.3 Анализа на резултатите за проверување на петтата помошна хипотеза

Петтата помошна хипотеза гласи: Директорите сметаат дека материјално-техничките предуслови за спроведување на тестирањето се на солидно ниво.

Првиот дел од прашалникот содржеше прашања чија цел беше да се увиди фактичката состојба околу организирањето и менаџирањето на тестирањето, како и предизвиците со кои се соочуваат директорите на ова поле. Токму поради тоа директорите беа запрашани дали располагаат со доволен број на училници за спроведување на екстерното тестирање.

Поголем дел од директорите (10 од вкупно 13) изјавиле дека располагаат со доволен број на училници за спроведување на тестирањето, иако има и такви кои имаат проблеми со обезбедување на потребните просторни капацитети.

Запрашани за тоа во колку термини се спроведува тестирањето во нивните училишта во текот на еден ден, 7 од вкупно 13 директори одговориле дека тестирањето се спроведува во два термини, додека 6 директори одговориле дека тестирањето се спроведува во три термини. Следствено, тестирањето во кумановските училишта во текот на еден ден се одвива во два, односно три термини.

Следното прашање во контекст на хипотезата беше: "По колку ученици се тестираат во една просторија?" Само 1 директор одговорил дека во училиштето се тестираат до 10 ученици, додека 9 директори одговориле дека бројот на ученици за време на тестирањето во една училница се движи од 11-20, а според 3 директори, во училницата има 21-30 ученици.

Следува заклучокот дека во една просторија најчесто се тестираат по 11-20 ученици, што е нешто помалку од просечниот број на ученици во паралелките во кумановските училишта за време на редовната настава, но има и училишта во кои се тестираат по поголем број на ученици (21-30 ученици) во еден термин.

Запрашани за тоа дали во деновите на екстерното тестирање наставата се одвива непречено за учениците кои не се тестираат тој ден, 7 (седум) директори одговориле потврдно, додека 6 (шест) одговориле негативно.

Како што може да се види, ставовите на директорите се поделени во однос на тоа дали и колку непречено се одвива наставата во нивните училишта за време на тестирањето. Ова во голема мера ја отсликува политиката на менаџмент во секое од училиштата одделно. Според директорите, ваквата поделеност во одговорите е резултат на „немање доволно простор за изведување на наставата“, како и на „ангажманот на наставниците за време на тестирањето“ и на „немањето работна атмосфера во тие денови“.

Увид во организациските способности на директорите може да се добие и преку анализа на прашањата поврзани со обезбедување на материјално-техничките услови за спроведување на тестирањето. Имено, на прашањето: „Успевате ли навреме да ги обезбедите сите материјално-технички услови за тестирањето?“, дури 12 директори одговориле со „да“, додека само 1 директор одговорил со „не“.

Во иста насока беше и прашањето: „Можете ли навреме да ги предвидите сите пречки од материјално-техничка природа предвреме?“. Најголемиот дел од директорите (12 од вкупно 13) успеваат навреме да ги обезбедат потребните услови, а поголем дел од нив (8 од вкупно 13) и предвреме да ги предвидат материјално-техничките проблеми, сè со цел да обезбедат непречено одвивање на процесот на тестирање.

Со следното прашање сакав да дознаам со какви тешкотии се соочуваат директорите при менаџирање на тестирањето. Нивните одговори, прикажани редоследно, изгледаат вака:

- **Причина 1:** Несигурен софтвер и пад на системот (9 директори);
- **Причина 2:** Јачина на интернет, т.е. стабилност на интернет врска (4 директори);
- **Причина 3:** Блокирање на одделни тестови (2 директори), и
- **Причина 4:** Застарена опрема и снабдување со потребни делови за непречено одвивање на тестирањето (1 директор).

Во однос на регуларностите и доследноста при спроведувањето и следењето на тестирањето, директорите беа запрашани и за тоа дали може со сигурност да потврдат дека тестирањето се одвива без никакви нерегуларности.

И покрај тоа што 10 од вкупно 13 директори одговориле потврдно, сепак има мал број на одговори (3 од вкупно 13) кои не се за занемарување, и кои укажуваат дека на ова поле се потребни дополнителни измени и подобрувања од организациски аспект. Згора на тоа, состојбата повторно укажува на фактот дека постои немир и вознемиреност меѓу наставниот кадар поради исходите од тестирањето и импликациите што истото би ги имало врз нивната репутација.

Согласно добиените податоци, **се потврдува точноста и на петтата хипотеза, односно директорите сметаат дека материјално-техничките предуслови за спроведување на тестирањето се на солидно ниво.** Најголем дел од директорите (12 од вкупно 13) одговориле дека успеваат навреме да ги обезбедат потребните услови за тестирањето, додека 8 од вкупно 13 директори успеваат навреме да ги предвидат тешкотиите од материјално-технички карактер и да бидат подготвени за истите.

Директорите во најголем дел изјавиле дека располагаат со доволен број на простории за спроведување на тестирањето, кое во кумановските училишта се изведува во два, односно три термини, најчесто со 11-20 ученици присутни на тестирањето.

Една од непремостените пречки е непрекинатото одвивање на наставата за време на тестирањето, во однос на што истражувањето доведе до поделени мислења. Наставата се одвива непрекинато во половина од кумановските училишта, додека во другата половина прекилот се должи главно на „немање доволно простор за изведување на наставата“, како и на „ангажманот на наставниците за време на тестирањето“, и „немањето работна атмосфера во тие денови“.

Од друга страна, кога станува збор за доследно и регуларно спроведување на тестирањето, има мала доза на несигурност меѓу раководниот кадар, што јасно укажува дека и на ова поле се потребни доработки и усовршувања. Оваа состојба, исто така, потврдува нешто што го искажаа и наставниците и

учениците, имено, постои доза на неизвесност, стрес и страв меѓу наставниот кадар, кои се повеќе од доволна причина наставниците да влегуваат во училиниците за време на тестирањето, или пак, наставниците-тестатори да им ги кажуваат одговорите на учениците.

III.3.1 Анализа на резултатите за проверување на шестата помошна хипотеза

Шестата помошна хипотеза гласи: **Директорите сметаат дека екстерното тестирање не дава целосна слика за критериумската доследност на наставникот и реалните знаења на ученикот.**

Вториот дел од прашалникот за директорите содржеше прашања чија цел беше да создадат слика за импликациите на екстерното тестирање како врз мотивираноста на учениците за поголеми постигања, така и врз квалитетот на оценување и на самото образование. Имајќи предвид дека импликациите врз квалитетот на образованието се битен сегмент за овој труд, така што и директорите беа запрашани да го изнесат својот став во врска со ова.

За таа цел беше поставено прашањето: “Сметате ли дека актуелниот модел на екстерно тестирање во целост ги отсликува знаењето и постигањата на учениците?”. На ова прашање 9 од 13 директори одговориле потврдно, додека останатите 4 одговориле со “не”. Тоа ни укажува дека постои нагласена согласност меѓу директорите по прашањето на сеопфатноста и објективноста на екстерните тестови. Во образложенијата кои ги дадоа во одбрана на нивните ставови најчесто се среќава коментарот дека: „Тестирањето е мал временски период за да може да се направи целосна слика за ученикот“, кон што придонесува и тоа што „нема можност ниту за усно изразување, ниту за образложување на постапката на решавање“. Исто така, „екстерното тестирање поттикнува кампањско учење и учениците се сè помалку мотивирани за постигања во текот на учебната година“.

Во тој контекст беше и следното прашање, имено: “Како спред Вас екстерното тестирање влијае врз постигањата на учениците?” Поголем дел од директорите, (7 од 12), сметаат дека екстерното тестирање има негативно влијание врз постигнувањата на учениците, додека незначително помал број (5 директори) сметаат дека екстерното тестирање нема никакво влијание врз постигнувањата на учениците. Ова особено станува повеќе изразено со коментарите на директорите, дел од кои велат дека „оценката од екстерно

тестирање не влијае на успехот на ученикот затоа што ученикот не повторува доколку добил слаба оценка на тестот“.

Во однос на прашањето како екстерното тестирање влијае врз угледот на втората директно засегната страна, наставниците, одговорите на директорите беа многу поусогласени. Имено, на прашањето: “Имајќи го предвид фактот дека располагате со податоци за отстапките во оценувањето, како според Вас екстерното тестирање влијае врз угледот на наставниците?”, 11 директори одговориле дека влијанието е негативно, додека само 2 се изјасниле дека истото нема влијание врз угледот на наставникот.

Според некои директори, „екстерното тестирање е комплетно промашен модел за оценување на работата на наставникот“, и „наставниците се изложени на непотребно етикетање“. Според други, пак, „наставниците ги калемат оценките“, а целото тестирање има систем на вреднување што е „нереално прикажан и нејасно пресметан“.

Со следното прашање сакав да добијам слика за ставовите на директорите во однос на целта заради која се спроведува екстерното тестирање кај нас. Имено, беше наведено во теоретската разработка на проблемот дека во поголемиот дел од државите каде што се спроведува екстерното тестирање една од главните цели е да се види колку квалитетно се спроведуваат целите од наставните програми и какви натамошни измени и доработки се потребни за образованието на државата да стане конкурентно и на европскиот и светскиот пазар. Така, запрашани за тоа колку според нив е оправдана целта екстерното тестирање да се спроведува исклучиво заради проверување на објективноста на наставниците за оценување на постигањата на учениците, 9 директори одговориле со “воопшто не е оправдана”, 2 со “делумно”, а само 1 директор одговорил дека истата е целосно оправдана. Евидентно е дека најголем дел од директорите (9 од 12) сметаат дека целта за проверување на објективноста на наставникот воопшто не е оправдана, па во тој контекст и поголемиот дел од нив сметаат дека екстерното тестирање треба да има и други цели. Во полза на ова тврдење се изјасниле 9 од 13 директори.

Во одбрана на дадените одговори, нивните коментари по ова прашање главно се движат во насока на тоа дека „има потреба од целосно нов модел преку кој континуирано ќе се следи работата на наставникот“, како и дека истиот треба да се одликува со многу повеќе „објективност, транспарентност и демократичност“. Исто така, дел од директорите сметаат дека има потреба од „фокус на квалитетот на реализацијата на целите во наставните програми и согледување на недостатоците во истите“.

Согласно добиените податоци се потврдува како точна и последната, шеста хипотеза од истражувањето, имено, директорите сметаат дека екстерното тестирање не дава целосна слика за критериумската доследност на наставникот и реалните знаења на ученикот.

Генерално, и директорите се согласни со претходно востановените констатации дека моделот на екстерно тестирање има потреба од измени кои би воделе кон подобрување на целата состојба, како и со тоа дека сегашната концепција има повеќе негативни отколку позитивни последици врз нашиот образовен систем. Поголем дел од директорите (69%) сметаат дека екстерното тестирање има негативно влијание врз постигнувањата на учениците, како и врз угледот на наставниците, за што се изјасниле 85% од анкетираниите директори. Токму заради тоа и ја сметаат за неоправдана целта заради која се спроведува екстерното тестирање, имено, заради проверување на објективноста на наставникот. Дури 9 од тринаесетте анкетирани директори сметаат дека целта за проверка на објективноста на наставниците воопшто не е оправдана. Директорите сметаат дека состојбата би била далеку подобра кога екстерното тестирање би се спроведувало со цел да се даде фокус на квалитетот на реализацијата на целите во наставните програми и согледување на недостатоците во истите.

Тоа значи дека генералниот став на анкетираниите директори е дека актуелниот модел на екстерно тестирање во нашата држава треба сериозно концепциски да се редефинира, што ја потврдува точноста на шестата хипотеза.

Заклучни согледувања и препораки

Горенаведената анализа на добиените резултати нè доведе до следните заклучоци:

а) Се потврдува првата помошна хипотеза од истражувањето, имено, наставниците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање не ги одразува во целост напредокот и постигнувањата на учениците.

б) Не се потврдува втората помошна хипотеза, односно наставниците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање во Република Македонија не влијае значително врз нивниот критериум на оценување на учениците.

в) Се потврдува третата помошна хипотеза дека екстерното тестирање има претежно негативно влијание врз квалитетот на образованието.

г) Се потврдува како точна помошната хипотеза бр. 4, т.е. учениците сметаат дека актуелниот модел на екстерно тестирање ги одразува во целост нивниот напредок и постигања.

д) Се потврдува точноста и на петтата хипотеза, односно директорите сметаат дека материјално-техничките предуслови за спроведување на тестирањето се на солидно ниво.

ѓ) Се потврдува како точна и последната, шеста хипотеза од истражувањето, имено, директорите сметаат дека екстерното тестирање не дава целосна слика за критериумската доследност на наставникот и реалните знаења на ученикот.

Во прилог на горенаведената анализа, би се осврнале накусо и на заклучните согледувања и препораките кои произлегоа од спроведеното истражување. Според сознанијата, **објективноста на наставникот не може да се провери со однапред познати прашања, а уште помалку што со тие прашања не се опфатени сите цели од наставната програми.** Тоа

укажува на фактот дека **моделот сериозно треба да се рedefинира**. Според одредена група наставници, воопшто и нема потреба од екстерно тестирање, оти, како што велат, не може целогодишната работа на наставникот да се споредува со 30 прашања со селекција. Оттука ја сметаме за оправдана препораката **екстерното тестирање како мерка да биде првенствено насочено кон следење на постигнувањата во однос на наставните планови, како и кон зголемување на конкурентноста на нашиот образовен систем во однос на останатите образовни системи во Европа**.

Особена важност имаат и сознанијата дека **актуелниот модел на екстерно тестирање не соодветствува за сите предмети подеднакво**, оти како таков одговара за предметите од природонаучен карактер, додека е несоодветен за општествените предмети, јазиците и вештините. Конкретно, од јазична гледна точка, **моделот не ги тестира ниту усното, ниту писменото изразување на учениците**. Тоа се исклучително важни компоненти на оценување кај наставниците кои предаваат предмети од јазично подрачје.

Следната препорака оди во насока на тоа **прашањата да се изготвуваат согласно Блумовата таксономија, при што акцент би се ставил на практичната примена на знаењата, наместо на теоретското потковување**. Исто така, би било подобро кога со прашањата би биле опфатени сите наставни цели, оти вака како што стојат работите, **концепцискиот модел на екстерното тестирање негативно се одразува на критериумот на оценување, и не претставува веродостојно вреднување на работата на ученикот**. Во тој правец, **би требало да се поставуваат прашања имајќи ги предвид различните учебници кои се користат по еден ист предмет**, оти праксата покажува дека често пати на учениците им се поставуваат прашања кои не се опфатени во учебниците по кои тие работеле. Исто така, согласно податоците добиени од истражувањето, постојат струки во кумановските средни училишта за кои нема учебници токму за стручните предмети по кои би требало да се профилираат и образуваат учениците. **Ваквиот модел придонесува учениците да бидат**

сконцентрирани на добивање на преодна оценка само на екстерното тестирање, односно кон тоа послабите ученици да профитираат учејќи ги одговорите напамет.

Учениците не се особено мотивирани за поголеми постигања, ниту пак се забележува поголема посветеност на учењето откако е воведено екстерното тестирање. Причина за тоа може да биде **отсуството на повратна информација за (не)успешноста на полагањето на тестовите.** Училиштата не добиваат такви податоци за нивните ученици, нема јавно објавени статистички податоци за успешноста на училиштата, и, уште поважно, нема јавно покрената дебата за тоа со колкав просечен успех се полагаат тестовите, што, од своја страна, би резултирало во воведување измени и новини во наставните програми. Сметам дека екстерното тестирање би добило сосема поинаква димензија кога би се вовеле овие елементи.

Следните согледувања се во однос на организацискиот аспект на тестирањето, или поконкретно, при групирање на учениците за тестирање. Имено, **би било подобро кога би се водело сметка за тоа по различни предмети да бидат тестирани по ист број ученици,** за да не се случува во едно училиште по одреден предмет да се тестираат 100-ина ученици, а по друг само 10-20 ученици. Исто така, според наставниците **не е соодветно во свидетелството на ученикот да стои оценка „недоволен (1)“.**

Понатаму, сметам дека се потребни подобрувања во следењето на **регуларноста на тестирањето,** затоа што истражувањето покажа степен на несигурност дури и кај раководниот кадар во однос на целосната изолираност на наставниците од учениците за време на тестирањето. Исто така, **не би требало ученици со посебни образовни потреби да бидат тестирани со помош на исти тестови како останатите ученици,** туку за нив би требало да се изготват тестови посебно адаптирани на нивните способности. Тоа е процес кој дополнително би ги усложнил работите, но, од друга страна, би придонел кон менување на статусот на тестирањето и начинот на негова перцепција од страна на сите засегнати страни.

Користена литература

1. Amrein A. L., Berliner D. C. (2002), *High-Stakes Testing, Uncertainty and Student Learning*, Education Policy Analysis Archives, vol 10-18
2. Behrens M. (Ed.) (2006), *Analyse de la littérature critique sur le développement, l'usage et l'implémentation de standards dans un système éducatif*, Neuchâtel: IRDP
3. Belair L.M. (2005), *Les dérives de l'obligation de résultats ou l'art de surfer sans planche*, in C. Lessard et P. Meirieu (Eds), *L'obligation de résultats en éducation*, Bruxelles: De Boeck Université
4. Black P., William D. (1999), *Assessment for Learning, Beyond the Black Box*, University of Cambridge: Assessment Reform Group
5. Bishop J. H. (2006), *Drinking from the fountain of knowledge: Student incentive to study and learn*. In A. Hanushek et F. Welsh (Eds), *Handbook of the economics of education*, Amsterdam: North-Holland
6. Blum S., B. (1981), *Taksonomija ili klasifikacija obrazovnih i odgojnih ciljeva, Knjiga I Kognitivno područje*, Beograd: Republicki zavod za unapredjivanje znanja i obrazovanja
7. Broadfoot P. (2000), *Un nouveau mode de régulation dans un système décentralisé: l'État évaluateur*, Revue Française de Pédagogie, n° 130
8. Broadfoot P., Osborn M., Sharpe K., Planel C. (2001), *Pupil assessment and classroom culture: a comparative study of the language of assessment in England and France*, in D. Scott (Ed) *International Perspectives in Curriculum Series Vol. 1: Assessment and the Curriculum*, Greenwood Publishing Group
9. DeBard R., Kubow P. K. (2002), *From compliance to commitment: The need for constituent discourse in implementing testing policy*, Educational Policy, vol 16-3
10. Demailly L. (2001), *Enjeux de l'évaluation et régulation des systèmes scolaires*, in L. Demailly (Ed), *Evaluer les politiques éducatives*, Bruxelles: Editions De Boeck Université
11. Eurydice (2009), *National Testing of Pupils in Europe: Objectives, Organization and Use of Results*, Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency

12. Farkas S., Johnson J., Duffett, A. (2003), *Rolling Up Their Sleeves. Superintendents and Principals Talk about What is Needed to Fix Public Schools*, New York, NY: Public Agenda
13. Felder M.R., Brent R. (2005), *Understanding Student Differences*, USA: Journal of Engineering Education
14. Glasser, W. (1995), *Kontrolna teorija za menagerje*, Radovljica: Didakta
15. Goodwin B., Englert K., Cicchinelli L. F. (2002), *Comprehensive Accountability Systems. A Framework for Evaluation*, Mid-continent Research for Education and Learning
16. Gordon S. P., Reese M. (1997), *High-stakes testing: Worth the price?* Journal of School Leadership, vol 7
17. Grissmer, D.W., Flanagan, A., Kawata, J., Williamson, S. (2000), *Improving student achievement: What state NAEP scores tell us*, Santa Monica, CA: The Rand Corporation
18. Haney, W. (2000), *'The myth of the Texas miracle in education'*, Education Policy Analysis Archives, vol. 24-1, (<http://epaa.asu.edu/epaa/v8n41/>)
19. Hargreaves D. H. (2002), *Assessing assessment, Communication présentée au RSA Lecture programme*, (www.rsa.org.uk)
20. Hargrove T. W., Bradford L. H., Richard A., Corrigan S. Z.; Moore C. (2004), *No Teacher Left Behind: Supporting Teachers as They Implement Standards-Based Reform in a Test-Based Education Environment*, Education, vol 124-3
21. Harris D. N., Herrington C. D. (2006), *Accountability, Standards and the Growing Achievement Gap: Lessons for the Past Half-century*, American Journal of Education 112
22. Helgoy I., Homme A. (2007), *Towards a New Professionalism in School? A Comparative Study of Teacher Autonomy in Norway and Sweden*, European Educational Research Journal, vol 6-3
23. Hoffman J., Assaf L., Paris, S. (2001), *High-stakes testing in reading: Today in Texas, tomorrow?*, The Reading Teacher, vol 54
24. Hong W-P., Youngs P. (2008), *Does high-stakes testing increase cultural capital among low-income and racial minority students?*, Education Policy Analysis Archive, vol 16-6

25. House of Commons (2007), *Testing and assessment: Third report of Session 2007-08*, London: Children, Schools and Families Committee
26. Igen-Igaenr (2005), *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école?*, Paris: Igen- Igaenr
27. Jensen E. (2003), *Supernastava*, Zagreb: Educa
28. Johnson J., Duffett A. (2003), *Where We Are Now. 12 Things you need to Know about Public Opinion and Public Schools.*, NY: Public Agenda
29. Jones B. (2007), *The unintended outcomes of High-Stakes Testing*, Journal of Applied School psychology, vol 23-2
30. Klieme E. et al. (2004), *Le développement de standards nationaux de formation: Une expertise*. Bonn: Ministère fédéral de l'Education et de la Recherche (BMBF)
31. Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (Vol. 1). Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall
32. Krković, A. (1966), *Ocenjivanje u školi s psihometrijskog aspekta*, Beograd: Pedagogija 2
33. Лазаров, П. И др. (1991), *Определяне на държавните стандарти и системата за оценка на средното образование*, София
34. Lee J. (2008), *Is Test Driven External Accountability Effective? Synthesizing the Evidence From Cross-State Causal-Comparative and Correlational Studies*, Review of Educational Research
35. Levacic R. (2001), *An Analysis of Competition and its Impact on Secondary School Examination Performance in England*, National Center for the Study of Privatization in Education, Teachers College, Columbia University Occasional Paper n°34
36. Linn, E.L., Miller, M.D. (2005), *Measurement and Assessment in Teaching*, Upper Saddle River, NJ: Pearson Prentice Hall
37. Lipman P. (2004), *High stakes education: Inequality, globalization, and urban school reform*, New York: Routledge Palmer
38. Marzano, J,R, Pickering, D., McTighe, J. (1994), *Assessing Student Outcomes*, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development

39. Младински образовен форум (2013), *Анализа и препораки (ревидирана верзија) – Екстерно тестирање во Република Македонија* (www.mof.org.mk)
40. МОН (2005), *Национална програма за развој на образованието во Република Македонија (2005-2015) со придружни програмски документи*, Скопје: МОН
41. МОН (2008), *Предлог за донесување по итна постапка на Закон за основно образование, со Предлог на закон*, Скопје: МОН
42. МОН, ДИЦ (2013), *Прирачник за екстерно тестирање*, Скопје: НИК
Нова Принт
43. Maroy C. (2005), *Vers une régulation post-bureaucratique des systèmes d'enseignement en Europe? Cahier de recherche en Éducation et Formation n° 49*, Louvain-la-Neuve: Université de Louvain
44. Mons, N. (2009), *Theoretical and Real Effects of Standardized Assessment*, Eurydice Network
45. Nichols S. L. (2007), *High-Stakes Testing: Does It Increase Achievement?*, Journal of Applied School Psychology, vol 23-2
46. Nursing Journals and Articles (2014), *External Assessment – Definition, process, importance, advantages, disadvantages, suggestions for improvement* (www.nsgmed.com)
47. OCDE (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World, Volume 1*, Paris: OCDE
48. Петроска – Бешка, В. (2007), *Оценување со тестови на знаење*, Скопје: Филозофски факултет
49. Попоски, К. (2005), *Училишна докимологија – Следење, проверување и оценување на постигнувањата на учениците*, Скопје: Китано
50. Poljak, V. (1970), *Didaktika*, Zagreb: Skolska knjiga
51. Pons X. (2012), *The Turn and the Paths – School External Evaluation in England, Switzerland and France: A Sociological Approach*, Sweden: Umea University
52. Pons X. (2008), *L'évaluation des politiques éducatives et ses professionnels. Les discours et les méthodes (1958-2008)*, thèse de doctorat de science politique, IEP Paris

53. Powell, M. , Solity, J (1994), *Učitelj ima nadzor*, Nova Gorica: Educa
54. Osborn M. (2006), *Changing the context of teachers' work and professional development: a European perspective*, International Journal of Educational Research, vol 45
55. Rajston, Dzaston, Robins (1966), *Vrednovanje u savremenom obrazovanju*, Beograd: Vuk Karadžić
56. Roderick M., Nagaoka J. (2005), *Retention under Chicago's high-stakes testing program: Helpful, harmful, or harmless? Educational Evaluation and Policy Analysis*, vol 27-4
57. Roderick M., Jacob B. A., Bryk A. S. (2002), *The impact of high stakes-testing in Chicago on student achievement in promotional gate grades*, *Educational Evaluation and Policy Analysis*
58. Rutar, Z. i Rutar, D. (1997), *Kaj poučujemo in preverjamo v šolah*, Radovljica: Didakta
59. Shiel G., Kallaghan T., Moran G. (2010), *Standardised Testing in Lower Secondary Education, Research Report 12*, Dublin: St. Patrick's College Educational Research Centre
60. Smith, M.L. (1992), *Testiranje: Vplivi eksternega preverjanja in ocenjevanja za kakovostnejše učenje in poučevanje*, Ljubljana: Vzgoja in izobraževanje 1
61. Станојевиќ В., Марковиќ Б. и др. (2007), *Прирачник за обука на наставници – Вреднување на знаењата и постигнувањата на учениците*, Скопје: МОН
62. Strmčnik, F. (1992), *Preverjanje in ocenjevanje znanja*, Ljubljana: ZRS
63. Шоптрајанов, Б. (2001), *Што да се оценува? Кој и како да се оценува? – Зборник: Оценување на постигнувањата на учениците*, Скопје: БРО – Одделение за оценување
64. Treisman P. U., Fuller E. J. (2001), *Comment by Philip Uri Treisman and Edward J. Fuller In D.*
65. *Ravitch (Ed.), Brookings papers on education policy*, Washington DC: The Brookings

Institution

66. Woessmann L. (2007), *International Evidence on School, Competition, Autonomy and Accountability: A Review*, Peabody Journal of Education
67. Zanten Van A. (1999), *Les chefs d'établissements et la justice des systèmes d'enseignement en Angleterre et en France: les pratiques et les éthiques professionnelles à l'épreuve de la concurrence entre établissements*. In D. MEURET (Ed). *La justice du système éducatif*, Bruxelles: Département De Broeck Université
68. <https://kutakzapsihologe.files.wordpress.com/2011/11/pojam-i-vrste-ucenja.pdf>
69. <http://mon.gov.mk/index.php/ministerstvo-meni/politika-kvalitet>
70. <https://mk.wikipedia.org/wiki/образование>
71. <http://eng.uvm.dk//publications/engonline.htm> (Ministry of Education Denmark)
72. www.iserbia.rs/novosti/ocene-studenata-kao-merilo-obrazovnih-sistema-3424/
- www.merriam-webster.com/dictionary/external%20examination

Прилози – инструменти на истражувањето

Прилог 1: Анкетен прашалник за наставници

Прилог 2: Анкетен прашалник за ученици

Прилог 3: Анкетен прашалник за директори

Прашалник за наставници

Со овој прашалник сакаме да го испитаме степенот до кој постојниот модел на екстерно тестирање во Република Македонија ги одразува постигнувањата и знаењата на учениците, како и ефектот што истото го има врз квалитетот на оценување. Во таа насока, Вашите одговори ќе придонесат кон прибирање информации за влијанието што моделот на екстерно тестирање во Република Македонија го има врз квалитетот на образование во нашата држава.

Ве замолувам внимателно, без брзање и искрено да одговорите на прашањата. За пополнување на прашалникот нема да Ви бидат потребни повеќе од 20 минути. Најголем дел од прашањата се со заокружување на одговорот кој сметате дека е најсоодветен, а има и прашања каде Вашите искрени и промислени одговори се од исклучително значење за докажување на хипотезите од истражувањето.

Однапред Ви благодарам за соработката и за издвоеното време.

Занимање (заокружете):

- а) Наставник во основно образование
- б) Наставник во средно образование

Постигања и знаења на учениците

1. Ве молам заокружете кој инструмент/инструменти ги користите за оценување на постигнувањата на Вашите ученици (можни се повеќе одговори):

- а) усни одговори
- б) писмени проверки (тестови, наставни листови, контролни задачи)
- в) насочено набљудување на работата на ученикот
- г) оценување на портфолио на ученик (изработки, проектни активности, и сл.)
- д) самооценување на учениците
- ѓ) комбинирано
- е) _____ друго:

2. Со цел добивање на попрецизна слика за степенот на знаење на учениците на тестовите ги користам следните видови на прашања (можни се повеќе одговори):

- а) Прашања со дополнување
- б) Прашања од затворен тип (со заокружување на еден од повеќе понудени одговори)
- в) Прашања од комбиниран тип (со заокружување и дополнување)
- г) Прашања од отворен тип (давање на целосен одговор самостојно)
- д) Есејски прашања
- ѓ) Други: _____

3. Доколку сте заокружиле повеќе од еден од горенаведените одговори, наведете со каква цел го правите тоа:

4. Дали сте запознаени со принципите на оценување според Блумовата таксономија (знаење, разбирање, примена, анализа, синтеза, евалуација)?

а) Да б) Не

5. При изготвување на тестовите се раководам од принципите на Блумовата таксономија, т.е. вклучувам прашања со различни тежински нивоа

а) Да б) Не

6. Користам и тестови исклучиво со прашања со селекција (прашања со однапред понудени одговори)

а) Да б) Не

7. Доколку сте одговориле со „да“, Ве молам наведете со каква цел го правите тоа (што оценувате):

8. При формулирањето на оценката на ученикот се раководам исклучиво од оценките од писмените проверки.

а) Да б) Не

9. Доколку сте одговориле со „не“, наведете ги причините за тоа:

10. При усно проверување на знаењата на ученикот се раководам од (заокружете):

- а) способноста за набројување на факти
б) способноста за примена на наученото
в) начинот на презентирање и интерпретирање
г) способноста за критичко размислување
д) Друго(дополнете): _____

Критериум на наставниците

Ве молам заокружете го ставот кој најмногу Ви одговара

		Воопшто не се согласувам	Главно не се согласувам	Главно се согласувам	Потполно согласувам
1.	Екстерното тестирање влијае врз мојот критериум на оценување на учениците	1	2	3	4
2.	Актуелниот модел на екстерно тестирање целосно го одразува степенот на знаење на учениците	1	2	3	4
3.	Понудените прашања на екстерното тестирање ги покриваат сите компоненти што јас ги оценувам кај учениците	1	2	3	4
4.	Понудените прашања на екстерното тестирање подеднакво ги опфаќаат сите наставни цели од програмата	1	2	3	4

5.	Со понудените прашања на екстерното тестирање во најголем дел се тестира способноста за меморирање на факти	1	2	3	4
6.	Сметам дека на учениците треба да им се понуди поголем предизвик од меморирање на факти	1	2	3	4
7.	Сметам дека разликата помеѓу оценката на наставникот и добиената оценка на екстерно тестирање негативно се одразува врз угледот на наставникот	1	2	3	4
8.	Применувам поблаг критериум кон учениците кои ќе бидат екстерно тестирани по мојот предмет	1	2	3	4

Квалитет на образованието

Ве молам заокружете го ставот кој најмногу Ви одговара

		Воопшто не се согласувам	Главно не се согласувам	Главно се согласувам	Потполно се согласувам
1.	Екстерното тестирање позитивно влијае врз квалитетот на образованието	1	2	3	4
2.	Актуелниот модел на екстерно тестирање придонесува кон зголемување на нивото на знаења кај учениците	1	2	3	4
3.	Воведувањето на екстерното тестирање придонесе кон поголема транспарентност во следењето на напредокот и оценувањето на учениците	1	2	3	4
4.	Воведувањето на екстерното тестирање придонесе кон поголема објективност во следењето на напредокот и оценувањето на учениците	1	2	3	4
5.	Актуелниот модел на екстерно тестирање ги поттикнува учениците кон поголеми постигања	1	2	3	4
7.	Сметам дека прашањата на екстерно тестирање треба да се ориентирани кон применливост на знаењата, наместо кон меморирање	1	2	3	4
8.	Екстерното тестирање треба да биде ориентирано исклучиво кон оценувањето на објективноста на наставниците	1	2	3	4
9.	Резултатите од екстерно тестирање не даваат конкретни насоки за подобрување на процесите на учење и поучување на учениците	1	2	3	4
10.	Целогодишната работа со учениците на крајот се сведува на учење на одговорите за екстерниот тест	1	2	3	4

Ваши коментари/сугестии, гледано од аспект на предметот/предметите што ги предавате:

Прашалник за ученици

Со овој прашалник сакаме да го испитаме степенот до кој постојниот модел на екстерно тестирање во Република Македонија ги одразува твоите постигања и знаења, како и влијанието што истото го има врз квалитетот на оценување што го применуваат твоите наставници. Во таа насока, твоите одговори ќе придонесат кон прибирање информации за влијанието што моделот на екстерно тестирање го има врз квалитетот на образование во нашата држава.

Те замолувам внимателно, без брзање и искрено да одговориш на прашањата. За пополнување на прашалникот ќе ти бидат потребни околу 15 минути. Најголем дел од прашањата се со заокружување на одговорот кој сметаш дека е најсоодветен.

Однапред ти благодарам за соработката.

1. Заокружи го одговорот кој најмногу ти одговара

		Воопшто не се согласувам	Главно не се согласувам	Главно се согласувам	Потполно согласувам
1.	Го поддржувам воведувањето на екстерно тестирање	1	2	3	4
2.	Прашањата на екстерно тестирање се полесни од прашањата кои наставникот/наставничката ни ги поставува на тестовите	1	2	3	4
3.	Оценката од екстерно тестирање реално го прикажува моето знаење по одреден предмет	1	2	3	4
4.	Кога се подготвувам за екстерно ги учам само прашањата што се понудени во базата на прашања	1	2	3	4
5.	Кога ќе добијам повисока оценка на екстерно сметам дека наставникот погрешно ме оценил	1	2	3	4
6.	Кога ќе добијам пониска оценка на екстерно сметам дека оценувачите погрешно ме оцениле.	1	2	3	4
7.	Приговорите се решаваат објективно, без ученикот да биде оштетен.	1	2	3	4
8.	Поминувам повеќе време во учење откако е воведено екстерното тестирање (поредовно учам)	1	2	3	4
9.	Наставниците појасно ни посочуваат што се очекува од нас да научиме по одделни предмети	1	2	3	4
10.	Наставниците отворено ни ги образложуваат причините заради кои нè оцениле со одредена оценка	1	2	3	4
11.	На екстерното тестирање има двосмислени и нејасни прашања	1	2	3	4
12.	Наставникот присутен на тестирањето понекогаш ни помага при одговарање на прашањата.	1	2	3	4
13.	На екстерно може да се препишува.	1	2	3	4

Твој коментар (нешто да дополниш):

Прашалник за директори

Со овој прашалник сакаме да го испитаме степенот до кој постојниот модел на екстерно тестирање во Република Македонија ги одразува постигнувањата и знаењата на учениците, како и ефектот што истото го има врз квалитетот на оценување. Во таа насока, Вашите одговори ќе придонесат кон прибирање информации за влијанието што моделот на екстерно тестирање го има врз квалитетот на образование во нашата држава. Имајќи ја предвид Вашата одговорност при менаџирање на спроведувањето на тестирањето, Вашите ставови се повеќе од добредојдени.

Ве замолувам внимателно, без брзање и искрено да одговорите на прашањата. За пополнување на прашалникот ќе Ви бидат потребни најмногу 20 минути. Најголем дел од прашањата ги бараат Вашите искрени и промислени одговори, кои се од исклучително значење за докажување на хипотезите од истражувањето.

Однапред Ви благодарам за соработката и за издвоеното време.

1. Располагате ли со доволен број училници за спроведување на екстерното тестирање?

а) Да б) Не Зошто? _____

2. Во колку термини се спроведува тестирањето во текот на еден ден?

а) во еден б) во два в) во три г) во четири

3. По колку ученици се тестираат во една просторија?

а) до 10 б) 11-20 в) 21-30 г) над 30

4. Дали во деновите на спроведување на екстерно тестирање наставата во училиштето се одвива непречено за учениците кои не се тестираат на тој ден?

а) Да б) Не

Ако сте одговориле со “не”, наведете ја причината за тоа:

5. Успевате ли навреме да ги обезбедите сите материјално-технички услови за тестирањето?

а) Да б) Не

6. Можете ли да ги предвидите сите пречки од материјално-техничка природа пред време?

а) Да б) Не

Коментар:

7. На какви тешкотии наидувате при менаџирање на тестирањето?

8. Можете ли со сигурност да потврдите дека наставниците не влегуваат во училниците за време на тестирањето?

а) Да б) Не

9. Вашиот став за тестирање на учениците со посебни потреби кои се инклузирани во редовното образование (дали тие треба да бидат екстерно тестирани?)

10. Сметате ли дека актуелниот модел на екстерно тестирање во целост ги отсликува знаењето и постигнувањата на учениците?

а) Да б) Не

Коментар:

11. Како според Вас екстерното тестирање влијае врз постигнувањата на учениците?

а) Позитивно б) Негативно в) Нема влијание

Коментар:

12. Имајќи го предвид фактот дека располагате со податоци за отстапките во оценувањето, како според Вас екстерното тестирање влијае врз угледот на наставниците?

а) Позитивно б) Негативно в) Нема влијание

Коментар:

13. Колку според Вас е оправдана целта екстерното тестирање да се спроведува исклучиво заради проверување на објективноста на наставниците за оценување на постигнувањата на учениците?

а) Целосно б) Делумно в) Воопшто не е оправдана

14. Сметате ли дека тестирањето би требало да има и други цели?

а) Да б) Не

Ако сте одговориле со „да“, наведете кои:
